UFLO
UNIVERSIDAD DE FLORES

Facultad: Actividad Física y Deporte

Carrera: Ciclo de licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Distancia

Materia: Trabajo de Investigación

Año: 2019

Título:

La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los/as profesores/as y su relación con la motivación de los/as estudiantes en las clases de educación física del nivel medio.

Estudiante: Dieguez, Ayelén Giselle

Legajo: 21954

Correo electrónico: aye_dieguez@hotmail.com

Tutora: Mag. Valeria Gómez

Agradecimientos

En este largo e intenso camino recorrido, agradezco profundamente el acompañamiento y apoyo constante, en las largas noches de estudio de mi compañero de vida, Claudio.

Agradezco también a mis padres Jorge y Cristina, quienes me acompañaron y brindaron su ayuda incondicionalmente, en especial cuidando a mi tesoro más grande en los momentos de estudio y elaboración de este trabajo.

A mi hijo Agustín, el motor de mi vida, quiero agradecerle por comprenderme con tan corta edad y tenerme una paciencia admirable.

Agradezco a mi amigo Mauro, por alentarme a iniciar la Licenciatura en esta casa de altos estudios e incentivarme a no bajar los brazos en los momentos donde todo parecía difícil.

A las autoridades de la escuela donde trabajo, Carlos, Mariana y Alejandro que me facilitaron lo necesario para esta investigación con una excelente predisposición y apoyo desde un primer momento.

A mi docente y tutora Valeria Gómez por guiarme para lograr un gran producto acompañándome en todo momento con palabras de aliento.

Y por último a mi compañera Sofía, una pieza fundamental en este “rompecabezas” en quien encontré una excelente profesional y persona que me brindó su ayuda, conocimientos y apoyo.

Índice

Resumen…… 1
1. Primera parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio…….. 2
1.1. Área temática, rama y especialidad……..... 2
1.2. Tema…… 2
1.3. Introducción…… 2
1.4. Problema……. 4
1.5. Marco Teórico…… 4
1.5.1. Capítulo 1: Teoría de la autodeterminación…… 4
1.5.1.1. La Teoría de la autodeterminación y las cinco mini-teorías…….. 4
1.5.1.1.1.Teoría de la Evaluación Cognitiva……. 6
1.5.1.1.2 Teoría de la Integración Organísmica…….. 8
1.5.1.1.3 Teoría de la Orientación de Causalidad……..... 11
1.5.1.1.4 Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas……. 12
1.5.1.1.5. Teoría de contenidos de meta…….. 13
1.5.2 Capítulo 2: Percepción de apoyo a la autonomía en lxs alumnxs por parte de el/la profesor/a……... 15
1.5.2.1 Importancia y Utilidad concedidas a la Educación Física; Gusto por la Educación Física……... 18
1.5.3 Capítulo 3: Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en el trabajo……. 23
1.6. Relevancia cognitiva……. 27
1.7. Hipótesis……. 29
1.8. Objetivos……. 30
2. Segunda Parte: Materiales y métodos…….. 32
2.1. Tipo de diseño……... 32
2.2. Instrumentos para la producción de datos…… 33
2.3. Cronograma de actividades en contexto…….. 42
2.4. Muestreo……. 45
2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos…….. 46
2.5.1. Construcción de índices sumatorios de variables complejas……... 47
2.5.1.1. Índice de la variable Importancia y utilidad concedida a la educación física…… 48
2.5.1.2. Índice de la variable Gusto por la educación física……. 49
2.5.1.3. Índice de la variable percepción de apoyo a la autonomía……. 49
2.5.1.4. Índice de la variable satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs……... 50
3. Tercera parte: Análisis y conclusiones……. 55
3. Exposición, análisis e interpretación de los resultados……. 55
3.1. Exposición de los datos de la variable Gusto por la educación física…….. 55
3.1.1. Dimensión: Nivel de acuerdo sobre el gusto por la educación física…… 56
3.1.1.1. Dimensión: Nivel de afirmación hacia el encanto por la educación física…… 57

3.1.1.2. Dimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que la educación física es genial…….. 58
3.1.2. Exposición de los datos de la variable importancia y utilidad concedida a la educación física……. 59
3.1.2.1. Dimensión: Nivel de acuerdo sobre la importancia de tener clases de educación física……. 61
3.1.2.2. Dimensión: Nivel de acuerdo sobre la educación física como una de las materias más importantes…… 62
3.1.2.3. Dimensión: Nivel de acuerdo sobre que en educación física aprendo cosas útiles para la vida……..... 63
3.1.3. Exposición de los datos de la variable percepción de apoyo a la autonomía de lxs alumnxs……... 64
3.1.3.1. Dimensión: Nivel de acuedo con la posibilidad de elegir varios temas…….. 65
3.1.3.2. Dimensión: Nivel de acuerdo con la posibilidad de decidir trabajar individualmente o en equipo……..… 66
3.1.3.3. Dimensión: Nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir la forma de trabajar el tema…… 67
3.1.3.4. Dimensión: Nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir cuándo y cuánto tiempo trabajar en la tarea…….. 68
3.1.3.5. Dimensión: Nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir entre distintas tareas…….. 69
3.1.4. Exposición de los datos de la variable satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs de educación física……. 70
3.1.4.1. Dimensión: Nivel de autonomía……... 71
3.1.4.1.1. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que se posee amplio margen para decidir cómo hacer el trabajo……. 72
3.1.4.1.2. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que se es libre para expresar ideas y opiniones en el trabajo…….. 73
3.1.4.1.3. Sub-dimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que los sentimientos son tenidos en cuenta en el trabajo…….. 73
3.1.4.1.4. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que se puede ser unx mismx en el trabajo…… 74
3.1.4.1.5. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que se siente presionadx en el trabajo……..... 74
3.1.4.1.6. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que cuando se está en el trabajo debe hacer lo que le dicen……. 75
3.1.4.1.7. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que no hay muchas oportunidades para decidir por sí mismx como hacer el trabajo…….. 76
3.1.4.2. Dimensión: Nivel de competencia…… 76
3.1.4.2.1. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo dice que es buenx en lo que hace…….. 77
3.1.4.2.2. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que ha sido capaz de aprender nuevas e interesantes habilidades en el trabajo……. 78

3.1.4.2.3. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que la mayor parte del tiempo tiene una sensación de logro en el trabajo……... 78
3.1.4.2.4. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que no se siente muy competente en el trabajo……. 79
3.1.4.2.5. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que no tiene muchas oportunidades de demostrar su capacidad en el trabajo…… 80
3.1.4.2.6. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que con frecuencia no se siente capaz en el trabajo…… 80
3.1.4.3. Dimensión: Nivel de relaciones sociales…… 81
3.1.4.3.1. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que le gusta la gente con la que trabaja…….. 82
3.1.4.3.2. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que se lleva bien con la gente en el trabajo…….. 82
3.1.4.3.3. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que la gente con la que trabaja son amigxs…… 83
3.1.4.3.4. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo se preocupa por lxs demás…….. 83
3.1.4.3.5. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo es muy amable…… 84
3.1.4.3.6. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que es muy reservadx en el trabajo…….. 84
3.1.4.3.7. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que no es muy cercanx a mucha gente en el trabajo…….. 85
3.1.4.3.8. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que no le agrada mucho la gente con la que trabaja…….. 86
3.2.1 Relación entre la dimensión SNPB de lxs PEF con la PAA que tienen lxs alumnxs……... 88
3.2.2. Relación entre la variable PAA con la IMP. Y Utilidad concedida a la materia por parte de lxs alumnxs…….. 90
3.2.3. Relación entre la variable PAA con el Gusto con el gusto por la materia por parte de lxs alumnxs……. 93
3.2.4. Relación entre el Gusto por la EF y la IMP. Y Utilidad que se le concede a la materia por parte de lxs alumnxs…….. 95
3.2.5. Relación entre las variables Gusto por la EF y la SNPB de lxs PEF…… 96
3.2.6. Relación entre la SNPB de lxs PEF y la IMP. Y Utilidad que lxs alumnxs le conceden a la materia…….. 97
3.2.7. Relación entre las variables PAA, IMP y Utilidad, el Gusto por la EF con la SNPB de lxs docentes de educación física…….. 99
3.3. Conclusiones y sugerencias…… 101
3.4. Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado…….. 104
4. Anexos…… 106
4.1. Anexo 1: Modelo de cuestionario alumnxs “QA16”……. 106
4.2. Anexo 2: Protocolo de administración: Descripción y validación cuestionario “QA16..... 109

4.3. Anexo 3: Cuestionario Profesorxs “QP16…….. 115
4.4. Anexo 4: Protocolo de administración: Descripción y validación cuestionario “QP16”…… 121
4.5. Anexo 5: Relevamiento de datos institucionales…….. 127
4.6. Anexo 6: Consentimiento Informado alumnxs y profesorxs…….. 128
4.6.1 Anexo 6: Glosario de conceptos…….. 130
4.6.2 Anexo 6: Instructivo de presentación…….. 153
4.6.3. Anexo 6: Instructivo de aplicación…….. 155
5. Bibliografía…….. 159

Resumen

El objetivo ha sido identificar la relación que existe entre la satisfacción de las necesidades psicológicas de lxs profesorxs de educación física y la percepción de apoyo a la autonomía; el gusto; la importancia y utilidad que le conceden a la materia, lxs estudiantes del nivel medio del sistema educativo formal argentino correspondiente a los años 2016-2017.

El diseño utilizado fue descriptivo-correlacional, de tipo sincrónico transversal. La muestra corresponde al tipo finalística de participación voluntaria, compuesta por dos universos de estudio: 2221 estudiantes y 105 profesorxs de educación física. Se utilizó como instrumento de recolección de datos un cuestionario para lxs alumnxs denominado QA16 y otro para lxs profesorxs llamado QPA16.

Los resultados arrojaron que la variable satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs se vincula positivamente con las variables de gusto por la educación física e importancia y utilidad concedida a la materia por parte de lxs alumnxs. Los datos hallados muestran que estas tres variables exhiben un crecimiento gradual, presentan altos y similares porcentajes en la suma de los valores medio, alto y muy alto, estableciendo relaciones positivas.

Para la variable percepción de apoyo a la autonomía, los resultados determinaron que presenta altos porcentajes en los valores bajo y muy bajo. Por lo cual, se establecen relaciones inversamente proporcionales con las variables de gusto por la educación física, importancia y utilidad concedida a la materia y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs de educación física.

Palabras clave:

Educación física – Teoría de la autodeterminación – Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas – Percepción de autonomía - Gusto por la educación física – Importancia y utilidad concedida a la educación física

1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio

1.1. Área temática, rama y especialidad

Área temática: Educación Física / Psicología

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

1.2. Tema

Tema: La motivación en las clases de educación física.

1.3. Introducción

Impulsadxs por iniciativa de las autoridades de la cátedra de la última materia de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores; con el acompañamiento de lxs mismxs, y movidxs por un gran interés personal en la problemática, es que se desarrolló esta investigación.

El presente trabajo forma parte de un proyecto de envergadura internacional colaborando desde la Universidad de Flores con la Universidad Politécnica de Madrid (Madrid, España), la Universidad de Campinas (San Pablo, Brasil) y la Universidad del Quindío (Bogotá, Colombia).

A raíz de una problemática social puntual como es el abandono de la actividad física en lxs jóvenes, posterior a la finalización de la etapa escolar secundaria, es que surge la necesidad de investigar sobre las relaciones que existen entre diversas variables que se desprenden de lxs alumnxs y profesorxs de Educación Física y que a su vez se relacionan con la continuidad de lxs alumnxs en el mundo de la actividad física (Coterón, 2014).

El objetivo de este proyecto de investigación es conocer los perfiles motivacionales del colectivo adolescente dentro de las instituciones educativas de las distintas poblaciones en relación con la materia Educación Física.

El fin de esto último es idear diferentes herramientas que permitan a lxs docentes intervenir positivamente en las clases para lograr convocar a lxs adolescentes e incentivarlxs enfatizando el trabajo en aumentar la motivación intrínseca de cada

alumnx, generando la posibilidad de que tengan adherencia a la práctica de actividad física y permanencia en la misma.

Aquellxs alumnxs que tengan una motivación alta serán lxs que permanecerán en las prácticas de distintas actividades físicas, logrando mayores posibilidades de adquisición, y fijación de ciertos hábitos de práctica deportiva (Granero Gallegos, Baena Extremera, Sanchez Fuentes & Martinez Molina, 2014). Sorteando de esta manera la posibilidad de sobrevenir en el sedentarismo y consecuentemente previniendo aquellas enfermedades que se desprenden de una vida físicamente inactiva, cargada de grandes jornadas laborales entre otras responsabilidades que aumentan de manera proporcional al crecimiento de lxs adolescentes.

El impulso que lleva a lxs sujetos a realizar ciertas y determinadas acciones puede depender de diferentes grados motivacionales que desarrollaron los especialistas Ryan y Deci (1985) en la “Teoría de la Autodeterminación” (TAD). Conociendo los diferentes niveles motivacionales que van desde la desmotivación a la motivación intrínseca o autodeterminada, se podrá trabajar sobre éste nivel para intentar aumentarlo y conseguir que ese/a chico/a sienta el deseo de permanecer en la práctica de actividad física, participar activamente, aumentar el interés que tiene por la misma y hasta lograr cambiar el gusto y la preconcepción que se tenga de la materia. Todo esto implica también un gran análisis sobre el rol docente y la conducta adoptada por lxs profesorxs que se verá determinada por su motivación.

Se espera, a partir de esta investigación, promover una actitud crítica y reflexiva en lxs profesorxs de Educación Física acerca de los diferentes caminos que conducen a una clase en donde se fomente la motivación intrínseca para formar luego sujetos activxs físicamente. Que las autoridades institucionales -interesadas en recibir los resultados de los cuestionarios realizados- sepan considerar nuevos cambios en programas o acuerdos con docentes para desarrollar clases basadas en la democratización, participación activa de lxs alumnxs, con intención basada en la tarea, entre otros recursos para llevar la motivación de lxs participantes de ser extrínseca a intrínseca. Por último, cumplir con las expectativas del presente trabajo de envergadura internacional aportando nuevos datos y conocimientos en el área.

1.4. Problema

¿Cuál es la relación que hay entre la percepción de apoyo a la autonomía, la importancia y utilidad concedida a la educación física y el gusto por la misma que tienen lxs alumnxs; con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs docentes en las clases de Educación Física de las escuelas medias del sistema educativo formal argentino durante los años 2016-2017?

1.5. Marco teórico

1.5.1.1. Capítulo 1: Teoría de la Autodeterminación

Comenzando por el análisis y la lectura de la Teoría de la Autodeterminación cada lectxr podrá ir desenrollando una trama de conceptos y variables que se irán presentando e interrelacionando a lo largo del primer capítulo. En él desarrollamos las cinco mini-teorías que forman parte y complementan la teoría macro.

Luego de una breve explicación sobre los basamentos de la TAD y a continuación de la misma, la primer mini-teoría que se presentó se denomina “Teoría de la Evaluación Cognitiva”. Siguiendo con la lectura, la “Teoría de la Integración Organísmica” fue la siguiente desarrollada. Deviene a partir de ésta la “Teoría de la Orientación de Causalidad”, “Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas” y por último la más reciente de todas ellas “Teoría de los contenidos de meta”.

Se pensó este orden de exposición ya que cada una de ellas aporta nuevos conceptos y conocimientos a la siguiente, de modo que estamos segurxs que al finalizar el primer capítulo el/la lector/a tendrá una base de nuevos conceptos que se interrelacionan y se agregan para delimitar la macro teoría base de nuestro trabajo de investigación.

1.5.1.1: La Teoría de la Autodeterminación y las cinco mini-teorías: conceptualización general de cada una de ellas.

La macro teoría de la autodeterminación desarrollada por los especialistas Ryan, Richard y Deci, Edward (2000) se basa en una teoría que abarca otras cinco mini-

teorías. Todas ellas con el objetivo de ampliar y completar el concepto de cómo se motiva y desarrolla una persona.

La TAD se basa en la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas y del tipo de motivación que está atravesando. Esto determina la regulación de la conducta que tendrá cada sujeto de acuerdo a diferentes situaciones.

En este sentido, Ryan Richard y Deci Edward (2000) exponen:

> La TAD es un enfoque hacia la motivación humana y la personalidad que usa métodos empíricos tradicionales mientras emplea una metateoría organísmica que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta (Ryan, Kuhl, & Deci, 1997). Por lo tanto, esta es la arena de la investigación de las tendencias inherentes del crecimiento de las personas y de las necesidades psicológicas innatas que son la base de su automotivación y de la integración de la personalidad, así como de las condiciones en que se anidan estos procesos positivos. (p. 2)

De acuerdo con lo expresado, los especialistas toman al individuo como un ser activo y protagonista de la actividad, quien se construye permanentemente en sociedad con el fin último de alcanzar la realización personal. Pero para que ello resulte posible, el mediador de todo este proceso es la motivación siendo un "factor favorecedor de un estilo de vida activo y saludable" (Ferriz, Gonzalez Cutre & Sicilia, 2015, p. 1).

La teoría de la autodeterminación, según los especialistas, propone diferentes formas motivacionales que van variando a lo largo de un continuo de autodeterminación: "En los extremos del continuo se encuentran la motivación intrínseca y la desmotivación, representando los tipos de motivación más y menos autodeterminados respectivamente" (Ferriz et al., 2015, p. 1).

Por su parte, los autores Moreno, Cervelló y Gonzalez (2006) plantean con respecto a la TAD que existen mecanismos que regulan la conducta y la implicancia de un sujeto en una actividad específica.

En síntesis, la TAD estudia los factores que inciden ampliando o reduciendo la motivación intrínseca, la autoregulación, por lo tanto, el bienestar general. Cada tipo de motivación tendrá consecuencias en el aprendizaje, en el desempeño, en

la intención de permanecer en una actividad específica, y llevado al área de la Educación Física, nos permitirá conocer los procesos motivacionales, cognitivos y afectivos que se dan durante una clase y buscar una posible respuesta al problema del abandono de la actividad física posterior a la finalización de la etapa escolar (Ferriz et al., 2015)

Para una mayor comprensión y profundización a continuación se desarrollarán las sub-teorías que conforman a la teoría recientemente desarrollada.

1.5.1.1.1 Teoría de la Evaluación Cognitiva

El propósito de esta mini-teoría es especificar cuáles son los factores que explican las variaciones que puede tener la motivación intrínseca, y tal como lo desarrollan Ryan y Deci (2000), éstos pueden ser los factores sociales y los factores ambientales.

La motivación intrínseca puede definirse como:

> La tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar, y a aprender (…) El constructo de la motivación intrínseca describe esta inclinación natural hacia la asimilación, el alcanzar dominio, el interés espontáneo, y la exploración que son tan esenciales para el desarrollo cognitivo y social que representan una fuente principal de disfrute y vitalidad a través de toda la vida (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993; Ryan, 199, citado por Ryan & Deci, 2000, p. 3)

La motivación intrínseca hacia una actividad se experimenta con sentimientos de disfrute, diversión, placer (Ferriz, et al., 2015). Se puede definir como aquello que se quiere y se desea hacer, por lo que se moviliza una persona. Por lo tanto, la TEC -Teoría de la Evaluación Cognitiva- se encargará de dilucidar cuanto varían los factores sociales y ambientales que facilitan o reducen la motivación intrínseca.

> Uno de los factores externos está representado por el contexto social de tal manera que se establece una relación entre los contextos sociales que promueven sentimientos de competencia durante la acción y el aumento de la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). Estos sentimientos de competencia deben ir unidos a sentimientos de autonomía para que exista un aumento en la motivación intrínseca, lo que conduce a otro factor externo representado por la percepción de

> un locus interno de causalidad (De Charmns, 1968) (…) El otro factor externo, es la relación con los demás que está relacionado con el aumento o disminución de la motivación intrínseca, ya que ha demostrado que un entorno en el que exista una buena relación con otras personas aumentará la motivación intrínseca. (Ruiz, 2015, p.17)

Esta teoría se focaliza especialmente sobre dos de las tres necesidades psicológicas fundamentales desarrolladas por Ryan y Deci (2000). Necesidades consideradas como los nutrientes psicológicos esenciales para un desarrollo y crecimiento psicológico íntegro y en armonía. Para la teoría de la evaluación cognitiva, se analizarán la necesidad de las relaciones sociales y el sentimiento de competencia. Los especialistas Moreno Murcia, González Cutre Coll, Chillón Garzón y Parra Rojas (2008) definen a la necesidad de competencia como el sentimiento de ser capaz frente a una determinada tarea adjudicada, de poder controlar un resultado vivenciando sentimientos de eficacia. Realizar algo en tiempo y forma con un resultado positivo. Los mismos autores definen a la necesidad de relaciones sociales como el interés por lxs otrxs, preocuparse por otrxs sujetos, por relacionarse, esperando que suceda lo mismo a la inversa (de otrxs hacia unx mismx).

En la investigación llevada a cabo por el equipo de Ryan & Deci (2000) se concluyó que el feedback positivo, las comunicaciones sociales, la mirada donde está puesta la recompensa (o el tipo) llevan a experimentar sentimiento de competencia que termina influyendo positivamente en el aumento de la motivación intrínseca.

> Aplicando esta teoría al ámbito de educación física, parece necesario fomentar la participación del alumnado en el proceso (autonomía), plantear tareas adaptadas a su nivel para que pueda sentirse competente, y promover las relaciones entre los compañeros. De esta manera, aumentará la probabilidad de que el alumno alcance una motivación autodeterminada, disfrutando y valorando la importancia de la actividad física y el deporte. (Moreno et al., 2008, p. 296)

Con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, lxs alumnxs experimentarán un aumento en su motivación más autodeterminada, por lo tanto, para que ello suceda es menester lograr una participación activa por parte del

alumnado, que cada unx consiga alcanzar los objetivos planteados, que decida sobre ciertas y determinadas cuestiones planteadas por el/la docente, que por su parte deberá propiciar el espacio-tiempo, y ceder determinadas responsabilidades a la/al alumnx, entre otros diferentes instrumentos para su éxito -entendiendo éste último como un aumento en la motivación intrínseca de sus alumnxs-.

En palabras de la especialista María Ruiz Quiles (2015):

> Bieg, Backes, y Mittag (2011) afirman que la motivación intrínseca de los estudiantes se relacionó positivamente con el soporte de autonomía y cuidado del profesor, comparando estos resultados con la constatación de que la calidad de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes adopta un papel relevante en la motivación intrínseca de los estudiantes (Furrer y Skinner, 2003). (Citado por Ruiz, 2015, p. 18)

Para aclarar y concluir con esta teoría, el soporte de autonomía y cuidado del/la profesor/a en líneas generales, basándonos en el estudio de la Dra. Ruiz (2015), refiere a la visión que deben tener lxs docentes de sus alumnxs, entendiendo que éstxs construyen su conocimiento partiendo de una participación activa, actuando el/la docente como un facilitador del aprendizaje, cuya tarea es planificar actividades acordes al grupo estudiantil y basándose en delegar responsabilidades al alumnado, haciéndolxs capaces de decidir, resolver problemas, preguntar libremente, planificar, crear sus propias estrategias, conocimientos y conceptos (Ruiz, 2015).

Es así que Ruiz (2015) en sus escritos, afirma que:

> {…} los estudiantes se benefician del estilo docente que apoya la autonomía, siendo un importante constructo educativo porque les permite funcionar de manera más positiva cuando apoyan su autonomía en lugar de ejercer control y presionarlos hacia una forma específica de pensar, sentir o comportarse (Assor et al., 2002; Reeve, 2009). (p. 37)

1.5.1.1.2 Teoría de la Integración Organísmica

La siguiente sub-teoría que se desarrollará se basa en la explicación sobre la idea de que la motivación es un continuo que establece diferentes grados de

autodeterminación de la conducta (Ryan & Deci, 2000). En ella se describen las diferentes formas que puede adoptar la motivación extrínseca fundamentalmente.

En sus extremos se encuentran la “desmotivación” y en el lado opuesto la “motivación Intrínseca” (Ferriz et al., 2015). Que implican conductas no autodeterminadas” y “conductas autodeterminadas” (Ruiz, 2015).

Como la motivación intrínseca ya fue definida anteriormente, continuaremos explicando los conceptos de “desmotivación” y “motivación extrínseca”. Ferriz y equipo (2015), relacionan a la desmotivación con sentimientos de frustración. Hay ausencia de voluntad para actuar. En otras palabras, es la falta de “ganas” de “desear/querer” realizar algo. No hay un motor para determinada actividad/tarea.

La motivación extrínseca por su parte es definida según la forma que adopte de acuerdo al grado de internalización de la conducta (Ferriz et al., 2015). En éste sentido, “la motivación extrínseca, ordenada de mayor a menor autodeterminación, está compuesta por la regulación integrada, la regulación identificada, la introyección y la regulación externa (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan, 1995)” (citado por Ruiz, 2015, p. 18).

Comenzando por la menos autodeterminada de la motivación extrínseca, está la regulación externa. La conducta que se toma en este caso satisface una demanda externa. También puede ser para responder a una recompensa, una exigencia siempre externa. Pasa a ser una conducta controlada, una motivación controlada por un incentivo externo (Ryan & Deci, 2000). La regulación externa busca evitar castigos u obtener esas recompensas a las que responde (Ferriz et al., 2015). En este sentido se percibe aquí un locus de control externo: “por ejemplo, el estudiante que cursa sus estudios sólo para obtener el título y encontrar mejor trabajo” (Ruiz, 2015, p. 18). En relación a la materia que nos compete, un ejemplo podría ser aquel/aquella alumnx que realiza con el mayor de los esfuerzos la clase de educación física solo para obtener la calificación más alta al finalizar el bimestre, cuatrimestre o ciclo escolar.

En el orden de menor a mayor autodeterminación de la motivación extrínseca -en el continuo motivacional-, le sigue la regulación introyectada, donde las conductas se realizan por el orgullo propio (alimentar el ego), para evitar caer en la culpa o

por la ansiedad. Genera entonces una conducta controlada, regulada en general por la autoestima (Ryan & Deci, 2000). Aquí, según la especialista Ruiz (2015):

> Los motivos de participación en una actividad son principalmente el reconocimiento social, las presiones internas o los sentimientos de culpa llegando a ejercer presión sobre sí mismo para regular su propio comportamiento (por ejemplo, el estudiante que al realizar bien sus tareas se siente ben consigo mismo o cursa sus estudios para demostrar que es una persona inteligente; el docente que se involucra en su labor para no estar mal sino lo hiciera). (p. 20)

La siguiente es la regulación identificada. En este tipo de conducta hay una mayor autonomía del yo en la acción. A la actividad o tarea que se realiza se le otorga un valor consciente importante para el sujeto. Aceptando ésta acción, haciéndola propia.

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

Por último, la regulación integrada es la que más se acerca a una motivación intrínseca, autodeterminada, aunque no deja de estar controlada a partir de factores externos.

> La integración ocurre cuando las regulaciones de identificación son totalmente asimiladas por el yo, lo cual significa que ellas han sido evaluadas e introducidas dentro de la congruencia con los otros valores y necesidades de uno. Las acciones que caracterizan la motivación integrada comparten muchas cualidades con la motivación intrínseca, aunque estas aún son consideradas extrínsecas debido a que se hacen para obtener resultados separables más bien que por su inherente disfrute. (Ryan & Deci, 2000, p. 7)

Uno de los ejemplos para este tipo de regulación puede ser la persona que se involucra con una actividad física determinada porque conoce y está completamente de acuerdo con los beneficios que le aporta a su cuerpo la práctica

de una actividad física, fomentando así el estilo de vida que esa persona quiere llevar.

1.5.1.1.3 Teoría de la Orientación de Causalidad

En la tercer sub-teoría se distinguen las diferentes orientaciones individuales (comportamiento) que se adoptan según el tipo de motivación y necesidades que se tienen. Ryan & Deci (2000) especifican tres tipos de orientaciones que regulan las conductas. Ellas son: orientación a la autonomía; orientación de control y orientación impersonal.

La primera de ellas indica que una persona actúa conforme a sus gustos, a lo que "le gusta o desea". Es la más utópica de lograr de las tres orientaciones (Ryan & Deci, 2000). Según Ruiz (2015): "organizan sus acciones basándose en sus metas personales e intereses, y se encuentran intrínsecamente motivados" (p.21).

La orientación de control ocasiona comportarse de acuerdo a lo "socialmente aceptado", a las normas que determinan como unx debe comportarse (Ruiz, 2015). Genera cierta presión social, alejando del bienestar psíquico a cualquier sujeto.

Por último, la orientación impersonal hace que las personas sientan que son ineficientes ante una determinada actividad. Su conducta va más allá de la intención que se tenga. No se sienten confiadxs para obtener los resultados deseados. Hay sentimientos de incapacidad e incompetencia hacia una tarea que consideran dificultosa. Este tipo de orientación está a menudo en relación con los sentimientos depresivos o la ansiedad fuerte. La desmotivación y la orientación de causalidad personal surgen por la falta de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Ruiz, 2015, p. 21).

En una clase de Educación Física, cuanto más se acerque un/a docente a orientar su comportamiento hacia la autonomía, lo harán de igual manera sus alumnxs. Evitar la orientación de control e impersonal, llevará a lxs sujetos a vivenciar un comportamiento con mayor autonomía.

1.5.1.1.4 Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas

La siguiente sub- teoría determina que es necesario satisfacer tres necesidades psicológicas básicas encargadas de regular y motivar el comportamiento humano (Ryan & Deci, 2000).

Estas necesidades constituyen los mediadores psicológicos que influirán en los tres principales tipos de motivación que a su vez influirán sobre la personalidad o los aspectos afectivos (Ruiz, 2015, p. 21).

El crecimiento psíquico y emocional de una persona, junto con la integración, y su desarrollo social van a depender –entonces- de la satisfacción (o no) de las necesidades psicológicas básicas: necesidad de competencia, necesidad de relaciones sociales y necesidad de autonomía. La satisfacción de éstas tres necesidades acercará a las personas a tomar decisiones personales más cercanas a la autodeterminación.

Moreno Murcia et al. (2008) definen de forma precisa a que responde cada una de estas necesidades:

> La necesidad de autonomía comprende los esfuerzos de las personas por sentirse el origen de sus acciones y poder determinar su propio comportamiento. La necesidad de competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia. La necesidad de relación con los demás hace referencia al interés por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica con uno mismo, experimentando satisfacción con el mundo social. Esta necesidad se define mediante dos dimensiones, sentirse aceptado e intimar con los demás (Ryan, 1991). (citado por Moreno et al., 2008, p. 296)

A partir de las lecturas sobre esta teoría, y los estudios realizados, Moreno et al., (2008) explican que ninguna de estas necesidades puede frustrarse sin generar efectos negativos. Siempre desarrollarán alguna dificultad en la persona que experimente frustración de una de las tres. Los mismos especialistas consideran que la motivación autodeterminada es influida mayoritariamente por el sentimiento de autonomía y de competencia, no menos importante, pero en menor medida influyen las relaciones sociales dentro de ésta sub-teoría.

Si llevamos esto al ámbito educativo, y porque no a las clases de educación física, una manera de fomentar la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas puede llegar a ser impulsando desde lxs docentes la participación activa de lxs alumnxs, invitándolxs a planificar en conjunto las actividades a realizar, exigir intervención de ellxs para la programación de la materia, plantear siempre, -como ya se ha mencionado-, tareas adaptadas a cada grupo/edad/nivel y fundamentalmente, promover siempre las relaciones sociales con sus pares. Esto hará que el alumnado se sienta más a gusto a partir de sus elecciones, decisiones, disfrute de realizar algo elegido por él/ella y en conjunto. Se valorará entonces la actividad de manera positiva, aumentando la posibilidad de que el/la alumnx alcancen una motivación más autodeterminada (Moreno et al., 2008).

1.5.1.1.5. Teoría de contenidos de meta

La quinta y última mini- teoría que integra y complementa la TAD, denominada "Teoría de los contenidos de meta" es la más reciente creación y 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" (Expósito et al., 2012). En otras palabras, lxs mismxs autorxs afirman que las metas pueden ser delimitadas como intrínsecas o extrínsecas.

> La investigación que ha examinado los contenidos de metas desde el marco teórico de la teoría de la autodeterminación, ha sido recientemente aplicada al ámbito del ejercicio físico tras la creación de un cuestionario para medirlas (Sebire, Standage, y Vansteenkiste, 2008). Estos mismos autores (Sebire, Standage, y Vansteenkiste, 2009), 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. (Expósito, et al., 2012)

Por su parte, Stover et al. (2017) desarrollan y explican en escritos más actuales y tomando las palabras de Vallerand (1997) que el concepto de "motivación" se da

en una estructura de tres niveles de generalización: nivel global, contextual y situacional.

> El primero se caracteriza por una orientación general del individuo, de carácter estable y relacionado con la personalidad. En el nivel contextual se distinguen esferas específicas de la actividad humana -educación, recreación, trabajo, entre otras- en la que los factores sociales del entorno ejercen gran influencia. En el niel situacional, se ubican momentos específicos en el tiempo que, como tales, son irrepetibles -por ejemplo, una reunión de trabajo en un día y año determinados, o similares. (Stover et al., 2017, p.107)

Partiendo de este concepto, la teoría del contenido de metas se ubica por fuera de esta escala jerárquica. Se encuentra a nivel global a causa del uso que se hace de la misma en diversos espacios de investigación (Stover et al., 2017).

Las metas intrínsecas y extrínsecas componentes de esta última teoría vienen a determinar “hacia que” están dirigidos los comportamientos. En ese sentido, para Stover et al. (2017) las metas intrínsecas están ligadas a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas buscando el bienestar psicológico, contribuyendo al mismo positivamente. Enumerando cuatro tipos de metas de contenido intrínseco: crecimiento personal, afiliación, salud y contribución a la comunidad.

Por otro lado, las metas de contenido extrínseco se dirigen hacia “afuera” dividiéndose en tres: fama, apariencia física y éxito financiero (Stover et al., 2017). Al ser de característica externa, influye mucho la relación con lxs otrxs ya que, a partir de ello, quienes posean metas de contenido extrínseco van a tender a comparase con lxs otrxs y buscar la aprobación/aceptación de tercerxs dando como resultado un pobre bienestar psíquico y emocional (Stover et al., 2017).

Para aclarar lo desarrollado en este apartado seleccionamos un ejemplo manifestado por Stover et al. (2017):

> {…} puede situarse un alumno que trabaja para ganar dinero -meta extrínseca, de tipo éxito financiero porque se siente presionado por sus padres -motivo controlado- o porque disfruta estudiar y necesita solventar los gastos en apuntes -motivo autónomo- (Deci & Ryan, 2008; Vansteenkiste et al., 2006). En este último caso si bien su comportamiento de trabajar tiene como meta el dinero, el motivo

> por el cual tiene esa meta es poder realizar una actividad de su elección, como lo es estudiar. (p. 112)

Consideramos importante expresar que puede llevar a la confusión los conceptos de “motivación intrínseca y extrínseca” y “meta de contenido intrínseca y extrínseca”, en este sentido:

> Deci y Ryan (2000) señalan que esta subteoría constituye el aspecto más impreciso del modelo, principalmente por la nomenclatura que le ha sido asignada, que puede confundirse con la motivación intrínseca y extrínseca, tal como fue explicado en los párrafos anteriores. Si bien, investigaciones recientes reportaron una asociación mayor que la esperada entre las metas intrínsecas y extrínsecas (e.g., Raj & Chettiar, 2012), Kasser (2016) en una revisión de la temática, resuelve que ambas metas están presentes en todos los sujetos, aunque alguna puede predominar sobre la otra. A su vez, resalta que la vinculación con las necesidades psicológicas básicas es variable según el caso, pudiendo en ocasiones conllevar a la satisfacción y en otras a la frustración de aquellas. Por ejemplo, es el caso de alguien que tiene como meta el éxito fi nanciero para poder satisfacer su necesidad psicológica de autonomía (Kasser, 2011). (Stover et al., 2017, p. 112)

Hasta ahora hemos intentado describir de manera precisa y concreta cada una de las teorías que conforman a la macro teoría de la autodeterminación, dando pie al siguiente capítulo donde especificaremos las variables que se analizan en el presente trabajo de investigación. En el capítulo 2 intentaremos continuar con la misma claridad y precisión de definición de conceptos y teorías profundizando el marco teórico en el cual se sustenta este trabajo y ampliando, según corresponda, lo planteado hasta aquí.

1.5.2 Capítulo 2: Percepción de apoyo a la autonomía en lxs alumnxs por parte de el/la profesor/a

La explicación y posterior entendimiento de esta primera variable, hará posible que en su análisis posterior se pueda determinar si lxs alumnxs perciben que su profesor/a de Educación Física brinda posibilidades y herramientas para dar mayor autonomía al estudiantado; si fomenta clases democratizadas brindando

espacios para la toma de decisiones sobre temas a abordar; formar grupos/equipos de trabajo; cediendo responsabilidades a la hora de dar libertad a lxs alumnxs para que realicen la actividad que deseen por el tiempo que decidan y utilizado distintos materiales didácticos para llevarlas a cabo; etc.

Los especialistas Angel Abós, Javier Sevil, María Sanz, Alberto Aibar y Luis García González (2016) en su artículo denominado "El soporte de autonomía en Educación Física como medio de prevención de la oposición desafiante del alumnado" desarrollan que la falta de apoyo a la autonomía del/la docente hacia sus alumnxs, puede liberar en ellxs, el desinterés por la materia, indisciplina, adoptando una oposición desafiante ante el estilo controlador docente (Abós et al., 2016).

En el sentido opuesto, al otorgar libertad en el principio de las acciones a realizar, lxs profesorxs de Educación Física estarán llevando a aumentar la autonomía de lxs estudiantes (Abós et al., 2016). De acuerdo con lo desarrollado en el capítulo anterior, la autonomía forma parte de una de las tres necesidades psicológicas básicas, por lo tanto, su satisfacción contribuirá a desarrollar conductas más autoreguladas, bienestar y salud.

Los caminos para llegar a fomentar el apoyo a la autonomía pueden ser los desarrollados por Abós et al., (2016):

> (…) un docente puede apoyar la autonomía cuando implica a sus estudiantes en la toma de decisiones, proporcionando oportunidades de elegir las tareas que ellos perciben más interesantes o relevantes, favoreciendo con ello sus intereses (Reeve y col., 2014) (…) puede permitir decidir otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden ser relevantes para los adolescentes como la vestimenta, el tipo de material o las fechas de entrega de los trabajos (Reeve y col., 2014). En segundo lugar, el profesorado también puede apoyar la autonomía del alumnado fuera del aula, cuando fomenta la importancia de la asignatura de EF, así como sus consecuencias, dotando e identificando el valor de las tareas realizadas en clase (Reeve y col., 2004). Por último, un docente que apoya la autonomía, también se caracteriza por animar a sus estudiantes a expresar sus pensamientos libremente o en las preguntas formuladas en clase, siempre desde

> una posición de respeto, permitiendo la crítica y aceptándola incluso cuando es negativa (Revee y col.,2004). (p. 67)

Satisfaciendo la necesidad de autonomía por consecuencia y siguiendo las acciones anteriores, se logrará la satisfacción de las otras dos necesidades psicológicas básicas (competencia y relaciones sociales) (Abós et al., 2016). Se logrará de esta manera que el alumnado pueda disfrutar de las clases de Educación física generando consecuentemente intenciones de mantener una vida activa físicamente a futuro (Abós et al., 2016).

De no ser satisfechas las NPB, lxs alumnxs caerán en una conducta desafiante ante las peticiones y demandas de lxs profesorxs de educación física, responderán con resistencia a las expectativas de su docente, adoptando, lo de Abós et al. (2016) denomina “conducta de oposición desafiante”, alejándolxs de la posibilidad de vivenciar una motivación cercana a la autodeterminación:

> Por este motivo, parece relevante la figura del profesorado de EF como agente social que ayude a satisfacer la autonomía, y a la vez apoye con suficiente frecuencia e intensidad dicho nutriente psicológico. Del mismo modo, será igual de importante adoptar en la menor medida de lo posible estilos de enseñanza controladores ya que se podrían contraponer los efectos positivos producidos por el apoyo a la autonomía. (Abós et al., 2016, p. 73)

Los autores Antonio Baena Extremera, Antonio Granero Gallegos, José Antonio Sánchez Fuentes y Mariana Martínez Molina (2013), llaman a las acciones docentes recientemente detalladas como parte de un “proceso activo” de lxs profesorxs de Educación Física. Desarrollando un rol protagónico a la hora de favorecer o propiciar un clima de aprendizaje que apoya a la autonomía de lxs estudiantes (Baena et al., 2013). Baena et al. (2013) concluyen que:

> (…) el apoyo a la autonomía promueve la motivación, y la motivación autodeterminada se ha demostrado en diversas investigaciones estar vinculada con una mayor concentración en la clase (Black & Deci, 2000; Standage, Duda & Ntoumanis, 2005), un mayor esfuerzo académico (Ntoumanis, 2001) y un menor abandono escolar (Black & Deci, 2000), entre otros beneficios. Igualmente, el *apoyo a la autonomía* por parte del profesorado de EF es un predictor preferentemente de las formas más autodeterminadas de motivación entre los estudiantes adolescentes, coincidiendo con las aportaciones de Black y Deci

(2000), Hagger et al. (2003, 2009), Taylor y Ntoumanis (2007) y Standage et al. (2012). (p. 48)

Luis García González, Aberto Aibar, Javier Sevil, Francisco Almoda y José Clemente (2015) en su publicación “Soporte de Autonomía en Educación Física: Evidencias para mejorar el proceso de enseñanza” sostienen lo que hemos expuesto hasta aquí, pero trabajan con dos nuevos conceptos afectivos que conocemos comúnmente como “el aburrimiento” y “diversión” relacionándolos con la intensión (o no) de mantenerse físicamente activx.

Un/a alumnx que siente que su opinión es tenida en cuenta, tendrá consecuencias positivas (diversión), y si se valora su comportamiento autónomo, sentirá que sus necesidades psicológicas básicas estarán satisfechas influyendo nuevamente sobre la diversión (aumentándola). Al tener las NPB satisfechas el/la alumnx se acercó por medio de una estrategia eficaz a vivenciar un comportamiento autónomo (García et al., 2015).

Con una serie de instrumentos y estrategias didácticas brindadas por lxs profesorxs de educación física, que garanticen la participación activa de lxs alumnxs, fomenten la toma de decisiones, valoren el comportamiento autónomo de cada unx de ellxs, utilizando un estilo orientado a la tarea, con un perfil de apoyo a la autonomía creemos que se logrará un aumento en la motivación intrínseca, en la diversión, dando como resultado comportamientos autónomos e influyendo positivamente en la intención de práctica de actividad física futura.

1.5.2.1 Importancia y Utilidad concedidas a la Educación Física; Gusto por la Educación Física

Por estos tiempos es vox populi que la realización frecuente de actividad física, deportes recreativos, educación física escolar y ejercicios físicos (en todas sus modalidades) generan grandes beneficios físicos, psíquicos y sociales. Esta información no solo la manejan las personas adultas, llega por supuesto, a lxs adolescentes. Pese a esto, hay investigaciones que determinaron que entre los 12 y los 18 años es el período de edad clave donde chicos y chicas tienden a

abandonar la práctica de actividad física debido a un gran factor: la falta de motivación (Baena et al., 2014).

Aquí es donde distintas investigaciones relacionan la Teoría de la Autodeterminación con la posibilidad de incrementar la motivación intrínseca de lxs adolescentes conllevando esto a aumentar la intención de mantenerse físicamente activxs. En este sentido Baena et al., (2014) afirma:

> Si se pretende formar a estudiantes autónomos y con capacidad de decisión e iniciativa, el docente juega un papel fundamental {…} la percepción de apoyo a la autonomía que tiene el alumno por parte del profesor en el contexto de la EF influye en el comportamiento posterior que el estudiante tiene en su tiempo libre. (p. 122)

La percepción de apoyo a la autonomía por parte de el/la profesor/a tiene un papel central. Toda persona que se encuentre motivada intrínsecamente se siente comprometida con la actividad que realiza, con la Educación Física en sí (Baena et al., 2014). Este compromiso deviene de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas –competencia, autonomía y relaciones sociales- y la diversión que produce en lxs alumnxs un mayor interés por la materia. (Baena et al., 2014).

Todo lo contrario, ocurre con aquellxs alumnxs que se encuentran desmotivadxs, experimentando aburrimiento y careciendo de interés por la Educación Física:

> {…} se demostró que los estudiantes con un perfil motivacional más óptimo para la EF (es decir, las puntuaciones altas en motivación autónoma para esta asignatura) eran más propensos a practicar actividad física fuera de la escuela, incluso en la edad adulta temprana. En cambio, los estudiantes con un perfil menos autodeterminado hacia EF (alumnos amotivados) eran menos propensos a trasladar esa práctica fuera del entorno escolar. (Baena et al., 2014, p. 127)

En este sentido, lxs especialistas recomiendan a lxs docentes fomentar clases con gran apoyo a la autonomía de lxs alumxs, consiguiendo como resultado mayor satisfacción/diversión, aumentando consecuentemente el interés por la asignatura.

En el mismo camino Moreno Murcia, Llamas y Ruiz Pérez (2006) plantean que la importancia concedida a la Educación Física está predicha por aquellxs alumnxs que poseen niveles altos de motivación autodeterminada. Dichos niveles se

establecieron por otras investigaciones dando como resultado una clasificación de tres tipos de perfiles motivacionales:

> Al primero se le denomina “perfil autodeterminado” caracterizado por una alta motivación autodeterminada; el segundo corresponde al “perfil no autodeterminado” con niveles bajos de motivación intrínseca y extrínseca y el tercero es el denominado “perfil de motivación intermedia” con resultados medios de motivación intrínseca y extrínseca y alta desmotivación. Los alumnos del perfil autodeterminado son a su vez los que más importancia conceden a la Educación Física. (Moreno et al., 2006, p. 2)

Si lo que se desea es que haya mayor participación, interés, permanencia de lxs alumnxs en la Educación Física el rol que cumplen lxs docentes debe estar orientado hacia la tarea, proponer climas que propicien el trabajo, esfuerzo, progreso para poder desarrollar motivación autodeterminada en lxs estudiantes y producto de ello generar consecuencias afectivas, cognitivas y conductuales positivas (Moreno et al., 2006).

> {…} la motivación en los estudiantes puede mejorarse desarrollando planes de estudio que atiendan a la variedad y diversidad, motivando a los niños a participar en las clases de tal manera que ellos experimenten los resultados cognitivos y afectivos positivos como resultado de su participación. (Moreno et al., 2006, p. 14)

En línea con los distintos tipos de perfiles motivacionales Sánchez Oliva et al. (2015) propone dos vertientes que actúan sobre la motivación: calidad y cantidad. A partir de la cuantificación y cualificación de la motivación, según éstxs especialistas, cuatro perfiles denominados: de baja calidad; baja cantidad; alta calidad y alta cantidad” (Sánchez et al., 2015).

Los perfiles de baja y alta cantidad son los que Sánchez et al. (2015) determina que “{…} atienden a la vertiente de cantidad de motivación, es decir, a la intensidad de la misma” (p. 163). Aquellos sujetos que tengan más de un motivo para permanecer en una actividad (incluye motivos extrínsecos), serán quienes tengan consecuencias adaptativas mayores que las personas que solo tengan un motivo.

La calidad de la motivación es igual de importante que la cantidad “esta vertiente cualitativa de la motivación hace referencia a la dirección de la misma, y puede ser

explicada a través de los perfiles alta calidad y baja calidad" (Sánchez et al., 2015, p. 163).

Al igual que los perfiles que fuimos trabajando a lo largo de este apartado, los perfiles relacionados con la cuantificación y cualificación de la motivación son los que determinan las actitudes y comportamientos de lxs alumnxs en las clases de Educación Física. Estas consecuencias son: la importancia que le conceden a la Ed. Física; disfrute y desarrollo de comportamientos positivos, o en el caso contrario, aburrimiento y desarrollo de comportamientos negativos.

> {…} hay alumnos que se involucran en las clases de EF por motivos intrínsecos, como la diversión y la satisfacción, y además presentan otros motivos de prácticas extrínsecos, como pueden ser el deseo de agradar al profesor, y desarrollan incluso sentimientos desmotivados en ciertos momentos (perfil alta cantidad). En el polo opuesto, otros alumnos muestran bajas puntuaciones en todas las regulaciones y la satisfacción de las NPB, es decir, no encuentran motivos (ni intrínsecos ni extrínsecos) para involucrarse en las actividades (perfil baja cantidad) {…} En el perfil alta calidad, los alumnos presentan motivos de práctica autónomos (p. ej.: diversión, placer beneficios saludables, identificación con la actividad) y muestran una adecuada satisfacción de sus NPB, revelando además bajas puntuaciones en la desmotivación. Por el contrario, el perfil baja calidad caracteriza a alumnos que por naturaleza se encuentran desmotivados hacia la EF, mostrando bajas puntuaciones tanto en los motivos intrínsecos como extrínsecos, y además no tienen satisfechas sus necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales. (Sánchez et al., 2015, p. 163)

Por su parte Juan Antonio Moreno Murcia & Lucía Soledad Llamas (2007) determinaron que si el/la docente fomenta un clima orientado a la tarea se desarrollarán positivamente en lxs alumnxs los tres mediadores psicológicos de los que venimos hablando (competencia, autonomía y relaciones sociales), prediciendo positivamente la motivación autodeterminada en ellos. Ésta última, a su vez, pronostica la importancia que el/la estudiante le asigna a la Educación Física (Moreno & Llamas, 2007).

La elección de uno u otro clima por parte de el/la docente depende de dos factores: uno disposicional (orientación motivacional) y el otro situacional (clima motivacional).

> {…} el factor disposicional hace referencia a las características personales de cada individuo por las que tenderá a ser implicado a la tarea o al ego {…} Por el contrario, las características del entorno en el que se encuentra el individuo hacen referencia a los criterios situacionales que puedan alterar la probabilidad de adoptar un estado particular de implicación {…}. (Moreno & Llamas, 2007, p. 8)

Otra investigación liderada por Moreno Murcia et al., (2013) ahondó un poco más en la temática estableciendo una relación directa y positiva entre el clima motivacional a la tarea y la motivación autodeterminada.

El tipo de motivación que el/la docente genere va a determinar la valoración que el/la alumnx tenga de la materia. De la misma manera que es predicha la valoración de la Ed. Física por la motivación autodeterminada, ésta última es pronosticada por los mediadores psicológicos y el clima a la tarea.

A modo de reflexión y síntesis, sabemos ahora que para fomentar o aumentar el interés de lxs alumnxs en Educación Física, al igual que la valoración que se tiene de la misma, es necesario desde el rol docente trabajar propiciando autonomía para sus alumnxs que permita satisfacer los mediadores psicológicos en su totalidad y aumentar la motivación autónoma. Por este camino el interés, la valoración y la utilidad por la materia crecerá conforme se siga estimulando la motivación intrínseca.

El interés por la Educación Física consecuentemente traerá aparejada a la intensión de mantenerse físicamente activo dentro y fuera del sistema educativo formal.

Siguiendo con esta última línea de desarrollo y a modo de conclusión, creemos que un/a alumno o alumna que se sienta motivadx intrínsecamente puede llegar a tener una participación activa en las clases de educación física y un aumento en las posibilidades de que esa persona decida mantenerse físicamente activx fuera del ámbito formal educativo. Para que esto suceda es necesario poner la mirada sobre el accionar docente, su desempeño como tal y las herramientas que utiliza para fomentar la satisfacción de los tres mediadores psicológicos -o no- de sus alumnxs. En el siguiente apartado se encuentra desarrollado esto último puntualizando la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, ya no del grupo estudiantil, sino de lxs profesorxs de Educación Física en relación al trabajo.

1.5.3 Capítulo 3: Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en el trabajo

En este capítulo delimitamos el análisis y la exposición teórica basada en el/la profesor/a de educación física y cómo afecta la motivación de lxs profesionales en la motivación del grupo de estudiantes/deportistas.

Al interesarnos en la motivación de lxs estudiantes atendemos también, la importancia que le conceden lxs alumnxs a la Educación Física, el gusto que tienen por la misma y la intención de mantenerse físicamente activxs fuera del horario escolar. Concluimos que todo esto va a depender de la labor docente, del tipo de motivación que esté atravesando el/la profesional y de los factores que intervienen en el bienestar o malestar psicológico.

Según la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000) y como ya hemos trabajado, hay diferentes tipos de motivación a través de un continuo de autodeterminación, teniendo dos formas principales de motivación: autónoma y controlada. Citando a la especialista Ruiz Ruiz María (2015) al respecto explica:

> Los docentes pueden tener distintos motivos para realizar su trabajo {…} Los docentes que presentan una motivación autónoma se involucran en la actividad estando relacionada con sus propios intereses y valores (Gagné y Deci, 2005; Ryan y Deci, 2000), con su bienestar psicológico (Deci y Ryan, 2008), con la satisfacción laboral y la satisfacción con la vida (Judge, Bono, Erez, y Locke, 2005). Además, sería contrario al agotamiento emocional o burnout (Roth et al., 2007; Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy y Goossens, 2012). (p. 4)

Entendemos que la motivación de lxs profesorxs de Educación Física influye de manera directa sobre la motivación de lxs alumnxs. Lxs responsables de la materia pueden "{…} estimular el pensamiento creativo, favorecer en los estudiantes el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de modo que les permitan integrar sus aprendizajes y transferirlos en cualquier situación o contexto" (Ruiz, 2015, p. 4). Para que esto suceda, es necesario contar con profesorxs capacitadxs, con herramientas para hacer frente a esta situación y a otras nuevas que van surgiendo con el devenir de los años y los cambios en los grupos adolescentes. Ruiz (2015) nos explica que, de no contar con estas posibilidades de actualización profesional, capacitaciones, junto con ausencia de

respuestas ante nuevas problemáticas y demandas de lxs alumnxs, lxs profesorxs de Educación Física pueden tener bajas en sus niveles motivacionales. En contraposición al profesor/a agotadx y el estresadx, “un docente con mayores niveles de inteligencia emocional está más comprometido con su trabajo, más satisfecho con su vida y presenta un menor nivel de percepción del estrés (Pena, Rey y Extremera, 2012)” (Ruiz, 2015, p. 5).

Uno de los factores principales que puede determinar el grado de motivación de un/a docente es la percepción de la autoeficacia: “La autoeficacia hace referencia a la confianza que tiene el docente con su propia capacidad para influir en el rendimiento de los estudiantes {…}” (Ruiz, 2015, p. 27). Un/a profesor/a de Educación Física que sienta que es eficaz en su labor presentará altos niveles de motivación y compromiso con la actividad transmitiendo lo mismo a sus alumnxs; aquel/aquella que esté atravesando el proceso inverso presentará niveles de desmotivación altos, estrés, agotamiento y falta de compromiso, siendo el colectivo adolescente quien vivencie las consecuencias de ello.

El otro de los factores determinantes en el bienestar psicológico de lxs profesorxs, es la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Aquí lxs especialistas Alcaraz et al. (2015) abordan este tema desde la mirada del contexto situacional de las personas. La satisfacción de los tres mediadores psicológicos demostró resultados positivos en profesorxs y sus alumnxs, como por ejemplo el bienestar psicológico. La frustración de éstas determino una disminución del funcionamiento efectivo de los sujetos llevando a experimentar la frustración (Alcaraz et al., 2015). Entendemos que el contexto juega un papel fundamental en las vivencias de las personas que están inmersas en él.

> La frustración de las BPN mediaba completamente entre las presiones del trabajo (e.g., sentirse presionado por la escuela para hacer las clases de una determinada manera) y su malestar psicológico y físico (…) el conflicto entre el trabajo de entrenador y el resto de áreas vitales, junto con las oportunidades de desarrollo profesional y la seguridad de trabajo influían en la satisfacción y la frustración de las BPN de los entrenadores, lo que a su vez los llevaba a experimentar bienestar o malestar y a comportarse de un modo más o menos positivo con sus jugadores (e.g., apoyo a la autonomía o estilo controlador). (Alcaraz, 2015, p. 72)

Lo que aquí lxs autorxs delimitan en el contexto deportivo, creemos que puede ser perfectamente trasladable la problemática al contexto de una escuela, motivo por el cual citamos la presente investigación.

Continuando, la influencia del contexto determinó, según Alcaraz et al. (2015), dos categorías de injerencias "presiones desde arriba" indicando presiones administrativas o del club: "la presión del club, definida a partir de las imposiciones para organizar y llevar a cabo el entrenamiento de una manera concreta, predijo positivamente la frustración de las BPN de los entrenadores" (p. 75). Las "`presiones desde abajo" refiriéndose a la percepción de la motivación de lxs jugadorxs por la práctica de ese deporte determinado: "En ese sentido, la percepción de motivación controlada en los estudiantes (e.g., participaban en esa actividad por motivos ajenos a la propia actividad) estaba relacionada con patrones motivacionales negativos de los profesores)" (p. 76). Las presiones del tipo administrativas también pueden llegar a darse en escuelas donde pueden bajarse ciertas directivas que obligan a lxs profesorxs a desenvolverse de la manera solicitada. En cuanto a las presiones desde abajo, la motivación de lxs alumnxs puede ser baja o alta de acuerdo al contexto de esa clase o colegio particular.

Para poder contradecir tal frustración y propiciar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de profesorxs, lxs especialistas recomendaron:

> Con el fin de disminuir su efecto negativo, es interesante que los clubs y organizaciones doten a los entrenadores de cierta autonomía para gestionar sus entrenamientos (ver Gagné y Deci, 2005, para una revisión en ambiente laboral), y les ofrezcan herramientas para poder hacerlo correctamente (e.g., oportunidades de desarrollo profesional; Stebbings et al, 2012) {…} En segundo lugar, el conflicto entre el trabajo de entrenador y el resto de áreas vitales también predijo positivamente la frustración de las BPN de los entrenadores {…} dotar a los entrenadores de herramientas (e.g., gestión de tiempo) y facilidades (e.g., cambiar horas de entrenamiento en caso de tener exámenes) les ayudaría a compaginar mejor ambos ámbitos. {…} En tercer lugar, cuando los entrenadores percibían que sus jugadores estaban amotivados para jugar también tenían más tendencia a sentir sus BPN frustradas. Con el propósito de prevenir la amotivación de los

> jugadores, los clubs y organizaciones podrían dar herramientas a los entrenadores para generar una motivación de calidad en sus jugadores (e.g., proyecto Promoting Adolescent Physical Activity; Duda et al., 2013). (Alcaraz et al., 2015, p. 75-76)

Reiteramos que, si bien nos basamos en una investigación que se realizó sobre entrenadorxs y jugadorxs, creemos que se aplica y se dan situaciones similares en escuelas. Relacionado con esto, y profundizando sobre la importancia del contexto sobre profesorxs de Educación Física, Alcaraz (2014) en su trabajo de investigación menciona una teoría denominada "Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca" (HMIEM, esas son sus siglas en inglés). Este modelo expresa que el contexto influye en la persona inmersa en él de acuerdo con el grado que sienta que están satisfechas o frustradas sus necesidades psicológicas básicas. La regulación de la conducta de lxs profesorxs va a variar dando como resultado unas u otras consecuencias en áreas afectivas, comportamentales y cognitivas (Alcaraz, 2014).

"De acuerdo con el HMIEM, estas relaciones aparecen en tres niveles de generalidad: el nivel global, el nivel contextual (e.g., deporte, estudios), y el nivel situacional (e.g., un partido, un entrenamiento)" (Alcaraz, 2014, p. 18).

A partir de lo desarrollado hasta aquí, Alcaraz (2014) posicionándose sobre la Teoría de la Autodeterminación determinó que lxs profesorxs de acuerdo con la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas pueden optar por dos estilos de enseñanza diferentes: el estilo controlador o el estilo de apoyo a la autonomía. Eligiendo partir de un estilo de apoyo a la autonomía, el/la profesor/a:

> {…} adopta el punto de vista de las personas a su cargo (i.e., deportistas), conoce sus sentimientos y les proporciona información relevante y oportunidades de elección, al mismo tiempo que minimiza el uso de presiones y demandas (ver Mageau y Vallerand, 2003, para una revisión). (Alcaraz, 2014, p. 21)

Retomando a la especialista Ruiz (2015) y a modo de conclusión: "los resultados mostraron que presentar una alta motivación autónoma, independientemente de si tenían también una alta motivación controlada, daba lugar a una mayor satisfacción laboral, entusiasmo y compromiso en el trabajo" (p. 27). Por lo tanto,

analizando todo lo que fuimos desarrollando desde el inicio del marco teórico, para lograr tener un grupo de alumnxs motivados intrínsecamente -que se encuentren abiertos a aprender nuevos hábitos saludables, que tengan gran interés y gusto por la Educación Física y que tengan intenciones de ser físicamente activxs en un futuro o fuera del horario escolar-, debemos entonces poner la mirada sobre el rol docente y encargarnos de que esa persona sienta sus NPB satisfechas, por consecuencia se sentirá motivadx, comprometidx y bajo un bienestar psicológico estable.

Debemos por otro lado rever el contexto y la situación a nivel nacional y también particular de cada provincia del escenario docente actual, específicamente de lxs profesorxs de educación física de todos los niveles educativos -a pesar de que nuestro trabajo de investigación se acote al nivel medio- del sistema formal argentino.

Un análisis profundo del rol docente, capacitaciones, revisión de los currículos escolares incluso de los centros de formación, actualizaciones y demás pueden lograrse a partir de investigaciones realizadas en el área en conjunto con inversiones que permitan el desarrollo de la disciplina en pos de una mejora en la calidad educativa y en el futuro de lxs alumnxs -en nuestro caso, en cuanto a su salud y vida físicamente activa-.

1.6 Relevancia cognitiva

Desde el punto de vista teórico cognitivo, esta investigación generará en el/la lector/a una reflexión y discusión tanto sobre el conocimiento existente del área investigada, como dentro del ámbito de la educación física en el nivel medio del sistema educativo formal argentino, siendo relevante para la comunidad científica, ya que las líneas que se siguieron fueron creadas por autores que comenzaron a estudiar estas variables por sí solas o vinculando otras, como han sido abordadas 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).

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

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

Por lo cual, la importancia de iniciar esta investigación reside principalmente en la propuesta por Coterón y Gómez de indagar sobre la relación entre los niveles motivacionales y las necesidades psicológicas básicas en el contexto de la educación física tanto en alumnxs como en profesorxs.

En este trabajo participaron 2221 alumnxs y 105 profesorxs del sistema educativo formal argentino, de las escuelas medias de todo el territorio nacional en el período 2016-2017 y las variables que analizamos son: percepción de apoyo a la autonomía por parte de lxs alumnxs; gusto por la educación física; importancia y utilidad concedida a la materia por parte del alumnado y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs de educación física.

Al concluir este trabajo pretendemos alcanzar los siguientes propósitos:

- Sentar bases para que se inicien futuras investigaciones con participación conjunta de la rama psicológica y educación física que profundicen sobre el proceso la motivación en las clases de educación física, apoyándose en la teoría de la autodeterminación y ahondando sobre la importancia de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs docentes y alumnxs.

- A partir de los conocimientos adquiridos por las relaciones establecidas de distintas variables como el gusto por la educación física, la importancia y utilidad concedida a la materia y la percepción de apoyo que sienten lxs alumnxs, pretendemos aportar información que permita profundizar el trabajo de investigación dirigido por Coterón y Gómez (2017).
- Suministrar nuevos y enriquecedores datos junto a conocimientos en el área que sirvan para apoyar la importancia de la teoría de la autodeterminación en la investigación en educación física.

1.7 Hipótesis

Hipótesis sustantiva:

- A mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs de educación física, mayor es la percepción de apoyo a la autonomía que tienen lxs alumnxs
- El gusto, la importancia, y la utilidad concedida por lxs alumnxs a la educación física se relacionan positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs.

Hipótesis de trabajo

- A mayor percepción de apoyo a la autonomía percibida por lxs alumnxs, mayor será la importancia y utilidad que le concedan a la educación física.
- A mayor percepción de apoyo a la autonomía percibida por lxs alumnxs, mayor será su gusto por la educación física.
- A mayor percepción de apoyo a la autonomía que reciban lxs alumnxs, mayor será la satisfacción de de autonomía de lxs profesorxs de educación física.
- El gusto por la educación física se relaciona positivamente con la importancia y utilidad concedida a la materia.

- La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs docentes se relaciona de manera positiva con el gusto por la educación física de lxs alumnxs.
- La importancia y utilidad que lxs alumnxs le conceden a la materia se relaciona de manera positiva con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs.

1.8 Objetivos

Objetivo General

- Identificar la relación que existe entre la percepción que lxs alumnxs tienen del apoyo a la autonomía por parte de lxs profesrxs, la importancia y utilidad concedida por lxs alumnxs a la Educación Física más el gusto por la misma, y **l**a satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs docentes en las clases de educación física de las escuelas medias del sistema educativo formal argentino, años 2016/2017.

Objetivos específicos:

- Determinar el nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs de educación física.
- Identificar el nivel de percepción de apoyo a la autonomía que sienten lxs alumnxs de parte de sus profesorxs en las clases de educación física.
- Identificar el nivel del gusto que tienen lxs alumnxs por la educación física.
- Determinar el nivel de importancia y utilidad que lxs alumnxs conceden a la materia educación física
- Establecer la relación que existe entre la satisfacción de la necesidad de autonomía de lxs profesorxs de educación física con la percepción de apoyo a la autonomía.

- Caracterizar la relación que hay entre la percepción de apoyo a la autonomía percibida por lxs alumnxs con la importancia y utilidad que le conceden a la materia.
- Identificar la relación que hay entre el gusto por la educación física y la percepción de apoyo a la autonomía que tienen lxs alumnxs.
- Caracterizar la relación entre el gusto por la educación física y la importancia y utilidad que que lxs alumnxs le conceden a la materia.
- Describir la relación que existe entre el gusto por la educación física y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesrxs.
- Establecer la relación que hay entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs y la importancia y utilidad que lxs alumnxs le conceden a educación física.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1. Tipo de diseño

El presente trabajo de investigación se encuentra enmarcado en el tipo de diseño descriptivo. La decisión de optar por este diseño parte de la literatura consultada y utilizada para la elaboración del mismo en donde encontramos estudios descriptivos que con anterioridad revelaron y delimitaron algunas de las variables que aquí se desarrollan (Hernández Sampieri et al., 1991). Partiendo desde este punto, entendemos que el diseño descriptivo "se orienta a precisar el comportamiento de esas variables tomadas de manera independiente o de manera conjunta evaluando sus múltiples relaciones" (Ynoub, 2014a, p. 164).

Asimismo, esta investigación es correlacional. "Los estudios correlaciónales evalúan el grado de relación entre dos variables" (Hernández Sampieri et al., 1991, p. 7). En palabras de la especialista Ynoub (2014a) la relación entre las variables denominada "covariación {…} alude al hecho de que el comportamiento de uno de los factores o variables del fenómeno investigado varía concomitantemente con otro: aumenta o disminuye en sentido proporcional (directo o inverso) al aumento o disminución del otro" (p. 165).

A partir de lo desarrollado hasta aquí nuestro trabajo de investigación se describieron las siguientes variables y luego se las correlacionó: Percepción de apoyo a la autonomía por parte de lxs profesorxs; importancia y utilidad concedida a la educación física por lxs alumnxs; gusto por la educación física de lxs alumnxs; satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el trabajo de lxs profesorxs.

La correlación se da al intentar establecer qué relación existe entre: La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs con la percepción de apoyo a la autonomía por parte de lxs profesorxs la importancia y utilidad concedida a la educación física por lxs alumnxs, el gusto por la misma y la intención de ser físicamente activxs.

En lo que respecta al tiempo en el que se realiza la presente investigación la caracterizamos como sincrónica, se hace un corte temporal transversal (Ynoub,

2014b), en un período que se extiende a lo largo de los ciclos lectivos correspondientes a los años 2016 y 2017, acotando el estudio y las relaciones de las variables al contexto de diversas escuelas tanto públicas como privadas del nivel medio del sistema educativo formal argentino.

Para concluir este apartado agregamos que este trabajo de investigación es del tipo aplicada. “La investigación aplicada constituye un enlace importante entre ciencia y sociedad. Con ella, los conocimientos son devueltos a las áreas de demanda, ubicadas en el contexto, donde se da la situación que será intervenida, mejorada o transformada” (Vargas, 2009, p. 163). Bajo este lineamiento se espera poder producir un conocimiento nuevo y aplicable en el área de Educación Física del ámbito educativo en cualquiera de sus niveles dentro del sistema formal. Generar cambios que favorezcan la práctica y el rol de lxs profesorxs de Educación Física beneficiará a toda la población estudiantil y profesional incluso desde las instituciones de formación docente universitarias siendo, bajo nuestra consideración, los sitios adecuados para investigar, discutir, analizar y llevar a cabo las modificaciones teóricas, epistemológicas y prácticas necesarias para el futuro de nuestra disciplina en concordancia con el devenir social y cultural.

2.2. Instrumentos para la producción de datos

Para la recolección de datos de esta investigación utilizamos como instrumento el cuestionario.

El cuestionario se caracteriza por contener un “conjunto de estímulos verbales destinados a captar cierta información en específicas condiciones estipuladas previamente por el equipo de investigación” (Ynoub, 2014a, p. 321). Deberá entonces definirse en primera instancia: quienes van a ser los sujetos apropiados para responder; que es lo que se buscará; dónde se realizará la aplicación de los cuestionarios; cuándo se va a hacer el relevamiento; como se organizará el cuestionario y su aplicación (Ynoub, 2014a).

En nuestro caso particularmente se definió cada uno de esos puntos de la siguiente manera: “Quiénes serán admitidos para responder; es decir, quiénes responderán la encuesta. Se definirán en función de un perfil acorde con lo que se

busca conocer" (Ynoub, 2014a, p. 321). Se determinó, por lo tanto, que respondan un cuestionario lxs alumnxs de las escuelas del nivel medio que cursen la materia educación física, por un lado, y otro cuestionario su respectivo/a profesor/a de educación física.

"Qué se recabará. El conjunto de ítems o contenidos del instrumento (los cuales derivan de las variables y los indicadores previstos por la investigación)" (Ynoub, 2014a, 321). Los ítems que componen cada uno de los instrumentos fueron diseñados y validados por científicxs especializadxs de la comunidad internacional. Mas adelante explicamos esto de manera más detallada.

"Dónde se recabarán los datos. En qué contexto se aplicará el cuestionario (en el ámbito público, en el laboral, en el hogar o en otro)" (Ynoub, 2014a, p.321). El lugar elegido fue dentro del mismo ámbito y contexto educativo. Se prefirió realizar la toma de los cuestionarios en un espacio donde lxs alumnxs y lxs profesorxs se sintieran cómodxs con los elementos necesarios para responder con tranquilidad y sinceridad pensando cada respuesta. En nuestro caso se utilizaron aulas donde cada alumnx tenía una silla, mesa y lapicera. Sin límite de tiempo y sin la presencia del docente a cargo de la materia educación física.

"Cuándo se realizará el relevamiento. En algunas ocasiones el día, la hora, incluso el mes en que se realiza tiene importancia sustancial en relación con los contenidos o la confiabilidad de lo relevado" (Ynoub, 2014a, p. 321). Elegimos para esta investigación realizar la toma el mismo día y horario en que lxs alumnxs que responderían la encuesta tuvieran la clase de educación física. Por otro lado, el pilotaje se llevó a cabo a principios del ciclo lectivo y la toma definitiva se realizó unos meses después. Esto se pensó estratégicamente para que el grupo que respondiera los cuestionarios definitivos lo hiciera en base a una opinión formada a partir del recorrido de varios meses de cursada educación física.

"Cómo se organiza el cuestionario y su aplicación. El diseño del instrumento,
su presentación, sus contenidos, visualización, formulación de consignas y pautas de presentación, así como también el modo en que será aplicado" (Ynoub, 2014a, p. 321). Todo esto fue determinado, diseñado y coordinado tanto por la comunidad científica internacional, como por la Mag. Gómez Valeria, tutora de nuestra

investigación, miembro del departamento de investigación de la Universidad de Flores y nexo con el contexto internacional.

Continuando con las características del instrumento, el diseño del cuestionario incluye distintas variables e indicadores, como también diferentes tipos de preguntas ya sean del tipo “cerradas” o “abiertas” (Ynoub, 2014a). Las preguntas cerradas, también denominadas “precodificadas” (significa que se le asignó previamente un código a cada valor) implican que quien realiza la encuesta tiene que ajustarse a las respuestas prefijadas de una pregunta. Las preguntas abiertas, en cambio, pretenden obtener las propias palabras de lxs encuestadxs. En este caso la codificación de esa respuesta se realiza luego de aplicado el cuestionario (Ynoub, 2014a).

Otra característica importante de las preguntas es que pueden dar respuestas múltiples (lxs entrevistadxs pueden dar varias opciones como respuestas y todas son válidas y se registran) o excluyentes (se registra solo una opción) (Ynoub, 2014a). “Debe procurarse claridad en la formulación de las preguntas, siendo muy deseable evaluar la comprensión de la misma en alguna muestra de sondeo” (Ynoub, 2014a, 329).

En cuanto a las características de aplicación del cuestionario puede ser de dos maneras posibles, a saber: “aplicada o administrada por un encuestador (en presencia; telefónicamente; medio virtual). O autoadministrada: es decir, el/la propix encuestadx la completa por su cuenta (en presencia; en ausencia)” (Ynoub, 2014a, p. 325).

En lo que respecta al diseño del cuestionario, se compone de diferentes partes comenzando por los “datos de identificación” de quienes realizan la encuesta. Continuando por los siguientes apartados que se ocupan de organizar la información por módulos específicos relacionados con cada variable (Ynoub, 2014a).

Para concluir con las características de los cuestionarios entendemos que hay ciertas limitaciones en la aplicación de los mismos, la más importante de ellas es la veracidad de las respuestas “(…) resulta materialmente imposible estimar el verdadero alcance de las respuestas en un contexto tan limitado como el del

interrogatorio ocasional de una encuesta. En cada pregunta, estímulo o consigna se abre siempre la posibilidad de una interpretación equivocada o sesgada" (Ynoub, 2014a, p. 329).

Sucede lo mismo si se contempla la posibilidad de que la respuesta se haga según lo que la persona que está siendo encuestada considera como la respuesta "adecuada" (Ynoub, 2014a).

Comprendido esto, coincidimos que:

> Dados los límites de las técnicas para controlar la verdad de las respuestas obtenidas en las encuestas de opinión, en particular cuando son preguntas cerradas, la cuestión de la verdad de las respuestas/datos se vuelve un problema irresoluble, En consecuencia lo que el individuo expresa es siempre considerado como la opinión de un sujeto que dice la verdad. (Archenti, 2007, p.205 citado por Ynoub, 2014a, p. 330)

En relación con nuestro trabajo de investigación, se utilizaron dos instrumentos conformados por cuestionarios validados internacionalmente por la comunidad científica. Cada instrumento contiene distintos cuestionarios ya que uno se utilizará para aplicar a lxs alumnxs del nivel medio del sistema educativo formal que cursen la materia educación física durante los años 2016/2017, y el otro para ser aplicado a sus respectivxs profesorxs.

Las preguntas que componen los cuestionarios en todos los casos son del tipo cerradas, excluyentes, y fueron autoadministrados por lxs encuestadxs en presencia de el/la encuestador/a.

El instrumento perteneciente al alumnado denominado "QA16" (ver modelo de instrumento en anexo 1) se divide en dos apartados.

En el encabezado encontramos variables sociodemográficas. Aquí se recaba información del tipo edad, género, tipo de institución, el curso, la calificación obtenida el año anterior en educación física, y la práctica de actividad física deportiva que realizan.

En otro apartado encontramos las variables de estudio de las que se podrán realizar los análisis pertinentes.

Al momento de la gestión del cuestionario para el alumnado todxs lxs investigadorxs que participamos de la investigación, seguimos un protocolo de

administración (ver en anexo 2) para la correcta recolección de datos. En el mismo encontramos las siguientes variables:

-Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas. Se utiliza la versión traducida al castellano (Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra, 2008) de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas o Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES: Vlachopolus y Michailidou, 2006). Este instrumento se compone de 12 ítems que van desde el 1 al 12 y miden la percepción de autonomía, la percepción de competencia y la percepción de relaciones sociales.

-Motivación Autodeterminada: Se utilizan los ocho ítems (del 13 al 24) correspondientes a los actores de motivación intrínseca y motivación identificada de la versión traducida al castellano (Moreno, González-Cutre, y Chillón, 2009) de la Escala del Locus Percibido de Causalidad o Perceived Locus of Causality (PLOC; Goudas, Biddle, y Fox, 1994). También se incluyen los cuatro ítems correspondientes al factor regulación integrada diseñada por Ferriz, González-Cutre y Sicilia (2015) para su inclusión en la educación física.

-Percepción de Apoyo a la Autonomía por parte del Profesor. Se utiliza la escala Student's Perception of Autonomy Support de Röder y Kleine (2007). Este instrumento consta de cinco ítems agrupados en un solo factor (30, 31, 32, 33, 34) y fue traducido y validado al castellano por Ruíz (2015).

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

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

-Gusto por la Educación Física. Se utilizan tres ítems creados específicamente creados para esta variable en concreto, los mismos son los ítems 38, 39 y 40.

Tanto los cuestionarios que corresponden al instrumento de lxs alumnxs, como los del instrumento de lxs profesorxs fueron aprobados y aplicados por científicxs españolxs en el mismo contexto. Por lo tanto, para poder utilizarlos en Argentina el

equipo investigador cumplió con la tarea de leerlos minuciosamente y analizar cada ítem de cada cuestionario respectivamente haciendo anotaciones de posibles frases, preguntas o palabras que pudieran llegar a generar confusión o dificultades para entender las mismas.

El mismo proceso lo realizaron también profesorxs de educación física que se encontraban en contacto con aquellxs alumnxs posibles participantes del cuestionario. Este trabajo prioritario se realiza para mantener principalmente la validez de la herramienta.

Continuando con el cuestionario que se aplica a lxs profesorxs de educación física se denomina “QP16” (ver modelo en el anexo 3) y está compuesto por un apartado al inicio con variables sociodemográficas como edad, género, tipo de institución, años de experiencia, los años impartiendo clase al grupo que ha respondido el cuestionario, los cursos que habitualmente da clase, el nivel socioeconómico de lxs alumnxs percibido.

Tanto en el cuestionario de lxs profesorxs como en el cuestionario de lxs alumnxs hay un sector específico dentro de este apartado en el que se coloca la misma clave para poder vincular el cuestionario que responden lxs alumnxs con el cuestionario que responde su profesor/a correspondiente.

En la siguiente sección encontramos las variables de estudio con un total de 101 ítems. Cada variable consta de un cuestionario específico a responder (ver en anexo 4):

-Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas. Se utiliza la versión traducida al castellano de la Escala de Satisfacción de las Necesidades Básicas en el Trabajo o Basic Need Satisfaction at Work Scale (BNSAW; Deci et al., 2001). Este instrumento se compone de 21 ítems que miden la percepción de autonomía (seis ítems), la percepción de competencia (seis ítems) y la percepción de relaciones sociales (ocho ítems). Los mismos se encuentran en los ítems que van desde el 1 al 26, exceptuando los ítems 7, 14, 19, 23 y 26 que corresponden a la variable vocación.

-Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas. Se utiliza la versión traducida al castellano y adaptada a profesorxs de EF (Cuevas, Sánchez-Oliva,

Bartholomew, Ntoumanis y García-Calvo, 2015) de la Escala de Frustración de las Necesidades Psicológicas o Psychological Need Thwarting Scale (PNTS; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosh et al., 2011). Este instrumento consta de 12 ítems que miden la frustración de la percepción de autonomía, de competencia y de relaciones sociales, cada una con cuatro ítems que van del 62 al 73.

-Motivación en el Trabajo. Se utiliza una versión traducida al castellano de la Escala Multidimensional de Motivación en el Trabajo o Multidimensional Work Motivation Scale (MWMS; Gagné, Forest, Vansteenkiste, Crevier-Braud, et al., 2014). Dicho instrumento consta de 19 ítems y se compone de seis dimensiones: amotivación, regulación externa social, regulación externa material, regulación introyectada, regulación identificada y motivación intrínseca. Ésta variable la encontramos en los ítems que van desde el 27 al 45.

-Importancia y Viabilidad de Estrategias para el Fomento de la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas. Se ha creado un instrumento para medir la percepción de lxs profesorxs sobre la importancia y facilidad de llevar a cabo estrategias que fomentan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs alumnxs. La redacción del instrumento se realizó en base a las estrategias presentadas por Standage y Ryan (2012) considerando la literatura existente. La herramienta consta de 12 ítems acerca de estrategias para facilitar la percepción de autonomía (cinco ítems), competencia (cuatro ítems), y relaciones sociales (tres ítems). Cada ítem se responde dos veces: una en términos de importancia concedida y otra atendiendo a la viabilidad que lxs profesorxs creen que tiene esa propuesta. Van desde el ítem 90 al 101.

-Presiones Percibidas en el Trabajo. Se utilizan los 16 ítems que van desde el 46 al 61 para medir presiones relacionadas con el trabajo usados por Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas y Londsdale (2014) creados a partir de instrumentos similares anteriores (Pelletier, Séguin-Lévesque y Legault, 2002; Taylor, Ntoumanis y Standage, 2008). Los ítems se agrupan en cuatro subescalas constituidas por cuatro ítems cada una: presiones relacionadas con la limitación de tiempo en las clases, presiones derivadas de las autoridades del centro, presiones relacionadas con lxs compañerxs y presiones asociadas al rendimiento de lxs alumnxs.

-Burnout. Se utiliza la versión traducida al castellano (Gil-Monte, 2002) del Cuestionario de Burnout de Maslach o Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS: Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996). La herramienta consta de 16 ítems que van desde el n° 74 al 89 que miden tres dimensiones: el agotamiento (cinco ítems), la despersonalización (cinco ítems) y la reducción del compromiso (seis ítems).

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

En cuanto a las respuestas para cada ítem de ambos instrumentos ("QP16" Y "QA16") se utilizó la escala de Likert. Esta escala, en palabras de Hernández et al. (2010) es un "conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías" (p. 245). Ynoub (2014a) explica que "cada ítem puede ser ponderado en gradientes de respuestas que expresan grados de acuerdo o desacuerdo con lo que se afirma en la frase del mismo" (p. 352). Los "gradientes" pueden aceptar distintas alternativas que van desde 3 a 7 posibles (Ynoub, 2014ª).

A esta escala de alternativas se le asigna un valor a cada opción. Hernández Sampieri et al. (2010) agrega que

> Las afirmaciones pueden tener dirección: favorable o positiva y desfavorable o negativa. Y esta dirección es muy importante para saber como se codifican las alternativas de respuesta. Si la afirmación es positiva, significa que califica favorablemente al objeto de actitud; de este modo, cuanto más de acuerdo con la frase estén los participantes, su actitud será igualmente más favorable. (p. 246).

Por último y para poder pasar a explicar las características de la escala de Likert utilizada en nuestros cuestionarios es importante saber que tenemos que ratificar que las afirmaciones y variantes de respuestas sean fácilmente entendidas por quienes realicen la encuesta y que tendrán la capacidad para discriminar cada opción de respuesta que se necesita (Hernández Sampieri et al., 2010).

En relación con la escala utilizada para el instrumento que se aplicó a lxs alumnxs sus valores fueron asignados de manera directa sobre 5 categorías posibles. Éstas son:

1= Totalmente en desacuerdo

2= En desacuerdo

3= Indiferente

4= De acuerdo

5= Totalmente de acuerdo.

En el instrumento utilizado para lxs profesorxs de educación física se repite la misma escala anterior hasta el ítem n° 46. Pero, “si son personas con un nivel educativo elevado y gran capacidad de discriminación, pueden incluirse siete o más categorías” (Hernández et al., 2010, p. 252). Por lo tanto, las preguntas que van desde el ítem 47 al 89 están conformadas por 7 categorías, siendo:

1=Totalmente en desacuerdo

7= Totalmente de acuerdo.

Los ítems restantes del 90 al 101 presentan 5 alternativas nuevamente, pero cambiando la afirmación a la que debe ajustarse quien responde, esto es:

1=Nada importante

5=Muy importante.

Para cada caso y para que el/la lector/a tenga una mayor claridad y comprensión de lo recientemente explicado lx invitamos a estudiar el apartado de anexos. Encontrará allí los modelos de los instrumentos y sus respectivos protocolos de aplicación con toda la información relevante a los mismos.

Para finalizar, consideramos necesario aclarar que hemos hecho hasta aquí la descripción completa de ambos instrumentos, pero debido a las características de esta investigación solo nos basamos en los datos obtenidos de los siguientes ítems del cuestionario aplicado a lxs alumnxs:

25, 26, 27, 28, 29 correspondientes a la variable percepción de apoyo a la autonomía.35, 36, 37 de la variable importancia y utilidad y 38, 39, 40 de la variable gusto por la educación física.

En relación con el instrumento de lxs profesorxs nos basaremos en los datos obtenidos a partir de los siguientes ítems vinculados a la variable satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el trabajo: 1 al 26, exceptuando los ítems 7, 14, 19, 23 y 26).

2.3. Cronograma de actividades en contexto

Para ofrecer una mayor claridad y precisión al/la lector/a sobre los pasos a seguir en el camino de la recolección de los datos necesarios para el presente trabajo, detallaremos a continuación secuencialmente nuestro proceder

Bajo la supervisión, guía y coordinación de la Mag. Gómez Valeria el equipo de investigación de la Universidad de Flores -compuesto por 105 estudiantes de la Licenciatura en Actividad Física y Deportes de la modalidad a distancia- realizó dos intervenciones a distintos centros educativos pertenecientes al nivel medio del sistema educativo a lo largo de todo el país.

Las intervenciones se llevaron a cabo en los años 2016 y 2017, persiguiendo como objetivo la administración de los cuestionarios para recabar los datos necesarios para esta investigación.

Como primer paso y luego de seleccionar la institución en donde se llevarían a cabo las tomas de los cuestionarios se nos solicitó que enviásemos una planilla con los datos de la institución elegida, en la misma se consignó matricula total de estudiantes, datos del equipo directivo, teléfono de contacto, entre otros (ver modelo de formulario de datos instituciones en el anexo 5).

Con la institución elegida y aprobada para la toma de los cuestionarios procedimos a comunicarnos con la institución para programar una fecha de reunión con lxs directivxs de la escuela.

Nos dirigimos a la misma con todo el material que consideramos necesario presentar para exponer detalladamente el objetivo de la investigación –Instructivo de aplicación del cuestionario a profesorxs y alumnxs, copia de cuestionario a lxs alumnxs y cuestionario al docente, instructivo para la carga de datos, copias de consentimiento informado de lxs profesorxs y alumnxs, carta de presentación de la UFLO firmada por la autoridad competente, y breve resumen descriptivo del trabajo de investigación-. La reunión se llevó a cabo de manera agradable y sin inconvenientes quedándose el director con todo el material que llevamos para analizarlo. Obtuvimos la autorización para realizar la prueba piloto y definitiva,

junto con la información necesaria de la institución provista por la secretaria del mismo.

Concurrimos nuevamente a la institución a la semana siguiente para determinar a qué grupo y docente se aplicaría la prueba piloto, a cuál la definitiva y cuando sería. Ese mismo día nos presentamos con lxs alumnxs y profesor de Educación Física elegidos.

“¡Buenos días! Mi nombre es Ayelén Dieguez, soy Profesora de Educación Física y me encuentro finalizando la Licenciatura en Actividad Física y Deporte en la Universidad de Flores. Es por ese motivo que hoy estoy acá con ustedes.

Como última materia tengo que realizar un trabajo de investigación con el objetivo de conocer los distintos perfiles motivacionales de lxs alumnxs de las escuelas secundarias en la materia educación física. Conociendo esos datos vamos a poder elaborar herramientas para lxs profesorxs o pautas de intervención que ayuden a que ustedes elijan o quieran adherirse a la práctica de actividad física dentro y fuera de la escuela”

Una vez realizada la presentación del trabajo y de investigadorxs, aclaración de dudas y explicación sobre el anonimato de los cuestionarios acordamos la fecha para la toma de la prueba piloto para la semana siguiente.

El día pactado para la prueba piloto concurrimos con el material necesario: cuestionarios, lapiceras, instructivos de aplicación. Acompañados por el preceptor y con gran amabilidad solicitamos quedarnos en el aula en la que ya estaban lxs alumnxs finalizando otra materia y le dimos al profesor a quien se le tomó la muestra piloto que se retire a un lugar cómodo para realizar su cuestionario dirigiéndose a la biblioteca. Ese día volvimos a aclarar dudas respecto al anonimato y al consentimiento informado. Lxs alumnxs realizaron los cuestionarios sin mayores inconvenientes y con buena predisposición. Al momento de retirarnos fuimos a buscar al profesor que se encontraba en la biblioteca, aclaramos una duda sobre uno de los ítems de antigüedad y nos retiramos con la muestra piloto realizada.

Luego de un tiempo y de acuerdo con el cronograma propuesto inicialmente, volvimos a comunicarnos telefónicamente con la institución en el mes de

septiembre para informarles que durante ese mes se realizaría la muestra definitiva con el otro grupo ya pactado.

Concurrimos y repetimos el proceder que utilizamos con el grupo de la prueba piloto con respecto a la presentación de lxs investigadorxs y del objetivo del trabajo. Habiendo hecho un análisis de la prueba piloto, sus puntos fuertes y sus puntos más débiles, para la toma de la muestra definitiva nos dirigimos a la escuela con material de soporte, a saber: instructivo de presentación realizado en conjunto con compañerxs y autoridades de la cátedra, instructivos de aplicación de cuestionarios, cuestionarios, glosario -de conceptos que generaron dudas y cuestionamientos durante la prueba piloto- y consentimiento informado (ver anexo 6).

Realizamos la toma de la muestra definitiva sin inconvenientes en el aula que fue puesta a disposición nuestra por el preceptor quien colaboró amablemente en todo momento.

Con respecto al cuestionario aplicado al profesor, se realizó solo uno, ya que es el mismo docente a cargo de todas las clases de Educación Física de esa institución, por lo tanto, este día no fue necesario que el docente hiciera el cuestionario nuevamente.

A continuación, presentamos un cuadro sintético y específico con fechas y horarios de lo que recientemente acabamos de desarrollar de manera exhaustiva.

Actividad	**Fecha**
Entrevista con equipo directivo: Objetivo: Solicitar autorización de realización de entrevistas al profesor de educación física de la institución y a un grupo de varones. 11 hs.	17 de mayo de 2017
Comunicación con el profesor y alumnos para acordar fecha y horario de entrevista. Se comunica también objetivos del trabajo de investigación, presentación de quien va a entrevistar e invitación a los alumnos participar voluntaria y anónimamente.	24 de mayo de 2017
Administración de la prueba piloto. 11:50 hs.	01 de junio de 2017
Nueva comunicación con equipo directivo, docente afectado y alumnos involucrados para acordar fecha para la toma de la muestra definitiva. 11 hs.	20 de septiembre de 2017
Administración del cuestionario definitivo 11.50	27 de septiembre de 2017

2.4. Muestreo

Comenzando con la definición más acertada que encontramos de la mano de Galtung (1978 en Samaja, 1994) “muestra es cualquier subconjunto de un universo bien definido” (p. 265). Ynoub (2014a) toma esta definición y agrega que no solo es un subconjunto de un universo, sino que debe ser representativa del mismo. Que sea la representatividad la característica principal de una muestra significa: “{...} que da cuenta de aquello regular o característico del objeto o tema de estudio” (Ynoub, 2014a, p. 359). “Las poblaciones deben situarse claramente en torno a sus características de contenido, de lugar y en el tiempo” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 174).

Basándonos en estas definiciones para el presente trabajo de investigación fueron seleccionados dos universos diferentes, uno por cada unidad de análisis: Población de profesorxs de Educación Física que se desempeñan en nivel medio del sistema educativo formal argentino. Y la población de alumnxs pertenecientes al mismo nivel de dicho sistema y que cursan la materia educación física. Cada una de estas muestras fue seleccionada por ser representativa del universo que comprenden por un lado todxs lxs profesorxs y alumnxs que se desempeñan en el mismo nivel y sistema. Ningunx de lxs participantes presenta rasgos ni características excepcionales ni especiales que lx distingan de lxs demás, coincidiendo con las palabras de Ynoub (2014a):

> Los sujetos que formen parte de esos grupos no nos interesarán por sus perfiles singularísimos, sino porque cumplan con ciertos atributos previamente estipulados que contribuyan a las condiciones experimentales del estudio y, en tanto tales, puedan concebirse como “representativos” de otros sujetos de igual perfil. (p. 360)

Cada muestra escogida se encuentra bajo el cumplimiento del criterio sustantivo de validación, que en palabras de Samaja (1994) significa que: “cuánto más conocemos del universo, respecto de variables relevantes para nuestro estudio, más elementos de juicio tendremos para evaluar las semejanzas o desemejanzas entre universo y muestra” (p. 274).

Para los fines de esta investigación las muestras seleccionadas están compuestas por:

-105 profesorxs de educación física que se desempeñan en escuelas públicas o privadas en el nivel medio del sistema educativo formal argentino.
-2205 alumnxs que se encuentran cursando el nivel medio del sistema educativo formal argentino y que cursan la materia educación física.
Tanto para la población de profesorxs como para la población de alumnxs se diseñó una muestra finalística de tipo casual. De acuerdo con la clasificación dada por Ynoub (2014a) las muestras casuales pueden llegar a ser incluidas dentro de las muestras no probabilísticas. La característica principal de este tipo de muestras es que no se sigue ninguna regla ni pauta o norma estadística, para considerar o acreditar la representatividad de una población. El grupo de lxs alumnxs junto con su respectivx profesor/a conforman una misma clase o grupo. Cada clase -o grupo- se seleccionó de manera casual en función de las posibilidades de acceso a las instituciones seleccionadas por cada investigador/a.
Bajo una convocatoria de participación voluntaria, profesorxs y alumnxs pudieron elegir ser partícipes -o no- de la muestra.

2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos

Para explicar y comprender qué implica cada concepto nos basamos en las palabras de la especialista Ynoub (2014c): “el tratamiento se refiere a las actividades de manipulación, síntesis e integración de resultados {…} El análisis o interpretación por su parte, se refiere a los procesos de interpretación por los cuales los datos se integran al cuerpo de la teoría conforme a las hipótesis, objetivos y marcos conceptuales de la investigación” (p.4).
Para Samaja (1994) el plan de tratamiento y análisis de los datos implica prever qué es lo que se va a realizar con la información recabada para convertirla en información que pueda ser esclarecida y entendida científicamente (Samaja, 1994).
Para este trabajo de investigación el análisis se realizó centrado en la variable (Samaja, 1994). Este tipo de análisis consiste en analizar las columnas de los datos por separado produciendo información acerca de la variable correspondiente (Samaja, 1994). Para estos casos se utiliza la estadística descriptiva, “ella nos

permite caracterizar las distribuciones de frecuencias mediante frecuencias relativas, medidas de posición y medidas de variabilidad, y de ese modo inferir un conocimiento sobre la población como conjunto" (Samaja, 1994, p. 287).

Los datos fueron extraídos de las planillas QA16 y QPA16 provistas por el equipo de investigación internacional.

De cada variable y sus correspondientes dimensiones se obtuvo medidas estadísticas como la moda, media y frecuencia porcentual que determinaron el comportamiento que adoptó cada una de las variables analizadas: importancia y utilidad concedida a la educación física; gusto por la educación física; percepción de apoyo a la autonomía, son las tres variables correspondientes al grupo de lxs alumnxs; y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas fue la variable seleccionada para investigar a lxs profesorxs de educación física.

El procesamiento de toda la información fue posible gracias a la utilización de una planilla Excel. En la misma se encontraban los datos obtenidos por cada investigadxr. Se agruparon las UA en filas y los ítems de los cuestionarios en columnas representando cada dimensión o sub-dimensión según correspondiera.

2.5.1 Construcción de índices sumatorios de variables complejas.

Para cada variable compleja se formularon índices sumatorios con el objetivo de elaborar un rango para luego poder relacionarlas entre sí, es decir, los valores expresados en palabras de opinión de lxs encuestadxs fueron transformados en valores numéricos a fin de realizar posteriormente tratamientos estadísticos.

Estas respuestas fueron equiparadas con números en escala ordinal y se le asignó puntajes a cada valor de las sub-dimensiones, dimensiones y variables. Vale aclarar que esta actividad se realizó de manera conjunta con el grupo de investigadorxs con el que se compartían las mismas variables.

A partir del mismo trabajo en conjunto se pensaron los puntajes de modo que la suma de los mismos a nivel de subdimensiones y dimensiones, permitieran suponer el valor correspondiente a cada variable para cada unidad de análisis tratada.

La escala de niveles para cada dimensión de cada variable se conformó con los valores: Nulo, Bajo, Medio, Alto y Muy Alto. Se utilizó la escala de valores Muy bajo, Bajo, Medio, Alto y Muy Alto para la variable correspondiente a la UA profesorxs. El puntaje de cada índice se estableció según la cantidad de subdimensiones que presentaban. La escala de niveles se conformó por los siguientes valores: 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indiferente, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

A continuación, exponemos los índices construidos para cada variable con sus respectivas dimensiones y sub-dimensiones según corresponda[1].

2.5.1.1 Índice de la variable Importancia y Utilidad concedida a la educación física.

Se realizó la suma de los puntajes dados a los valores de las respuestas en el cuestionario referidas a todas las dimensiones de esta variable para cada unidad de análisis (que comprenden el puntaje del 1 al 5: Nulo=1, Bajo=2, Medio=3, Alto=4 y Muy Alto=5) y en relación con el resultado obtenido se encuadran en los diferentes niveles de importancia y utilidad concedida a la educación física.

VARIABLE	VALORES	PUNTAJE	DIMENSIÓN	VALORES	PUNTAJE
Nivel de importancia y utilidad concedida a la Educación Física.	Muy Alto	14-15	• Nivel de acuerdo sobre la importancia de tener clases de educación física.	Totalmente de acuerdo	5
	Alto	11-13		De acuerdo	4
	Medio	7-10	• Nivel de acuerdo en afirmar que la	Indiferente	3

[1] Creemos necesario aclarar que al ser este trabajo parte de un proyecto de investigación macro a nivel internacional (UFLO-UPM), el análisis en este nivel macro se centró en la UA. El objetivo fue puesto en analizar cuál es el perfil motivacional de lxs profesorxs de educación física argentinxs y lo mismo con lxs alumnxs. Una vez realizado este procedimiento se realizó la comparación de los datos obtenidos con todos los países participantes del proyecto. Por otro lado, continuando con el centramiento en la UA se intentó establecer perfiles motivacionales de las clases relacionando cada grupo/clase de educación física (profesorxs y alumnxs).

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

2.5.1.2 Índice de la variable Gusto por la educación física.

Se realizó la suma de los puntajes dados a los valores de las respuestas en el cuestionario referidas a todas las dimensiones de esta variable para cada unidad de análisis (que comprenden el puntaje del 1 al 5: Nulo=1, Bajo=2, Medio=3, Alto=4 y Muy Alto=5) y en relación con el resultado obtenido se encuadran en los diferentes niveles de gusto por la educación física.

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

2.5.1.3 Índice de la variable Percepción de apoyo a la autonomía.

Se realizó la suma de los puntajes dados a los valores de las respuestas en el cuestionario referidas a todas las dimensiones de esta variable para cada unidad de análisis (que comprenden el puntaje del 5 al 1: Muy bajo=1, Bajo=2, Medio=3,

Alto=4 y Muy Alto=5) y en relación con el resultado obtenido se encuadran en los diferentes niveles percepción de apoyo a la autonomía.

VARIABLE	VALORES	PUNTAJE	DIMENSIÓN	VALORES	PUNTAJE
Nivel de percepción de apoyo a la autonomía	Muy alto	23-25	• Nivel de acuerdo con la posibilidad de elección de varios temas. • Nivel de acuerdo con la posibilidad de decidir trabajar individualmente o en equipo. • Nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir la forma de trabajar el tema. • Nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir cuándo y cuánto tiempo trabajar la tarea. • Nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir entre distintas tareas.	Totalmente de acuerdo	5
	Alto	19-22		De acuerdo	4
	Medio	13-18		Indiferente	3
	Bajo	8-12		En desacuerdo	2
	Muy bajo	5-7		Totalmente en desacuerdo	1

2.5.1.4 Índice de la variable Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en profesorxs de educación física.

Se realizó la suma de los puntajes dados a los valores de las respuestas en el cuestionario referidas a todas las dimensiones de esta variable para cada unidad de análisis (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y en relación con el resultado obtenido se encuadran en los diferentes niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en lxs profesorxs de educación física.

Es necesario aclarar que este índice tiene la particularidad que se divide en dos grupos conformados por subdimensiones planteadas en positivo y subdimensiones planteadas en negativo. Esto es así ya que los ítems que constituyen esta variable se encuentran algunos redactados de manera tal que afirman acciones positivas con respecto a la autonomía y otros ítems afirman acciones negativas de la misma.

Con el objetivo de poder combinar las sub-dimensiones positivas y negativas, fue necesario asignar un nuevo puntaje a la sumatoria de cada sub-dimensión. A las planteadas en positivo se le asignó un puntaje directo que va del 1 al 5. Por el contrario, y de forma inversa a las sub-dimensiones formuladas en negativo, se le asignó un puntaje inverso de 1 a 5, de manera que a las puntuaciones más altas de esta subdimensiones se les otorgó el puntaje menor y viceversa.

Variable	**Valor**	**Puntaje**	**Dimensión**	**Valor**	**Puntaje**	**Puntaje**	**Valor**	**Puntaje**	**Sub-dimensión planteada en positivo**	**Valor**	**Puntaje**
	Muy alto	26-30	Nivel de satisfacción de la Autonomía en PEF	Muy alto	9-10	5	Muy alto	19-20	-Nivel de acuerdo en afirmar que se posee amplio margen para decidir cómo hacer el trabajo. -Nivel de acuerdo en afirmar que se es libre para expresar ideas y opiniones en el trabajo. -Nivel de acuerdo en afirmar que los sentimientos son tenidos en cuenta en el trabajo. -Nivel de acuerdo en afirmar que se puede ser unx mismx en el trabajo.	Totalmente de acuerdo	5
						4	Alto	15-18		De acuerdo	4
				Alto	7-8	3	Medio	10-14		Indiferente	3
						2	Bajo	6-9		En desacuerdo	2
				Medio	5-6	1	Muy bajo	4-5		Totalmente en desacuerdo	1
						Puntaje	**Valor**	**Puntaje**	**Sub-dimensión planteada en negativo**	**Valor**	**Puntaje**

Nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas	Alto	20-25				5	Muy alto	3-4	-Nivel de acuerdo en afirmar que se siente presionadx en el trabajo. -Nivel de acuerdo en afirmar que cuando se está en el trabajo debe hacer lo que le dicen. -Nivel de acuerdo en afirmar que no hay muchas oportunidades para decidir por sí mismx como hacer el trabajo.	Totalmente de acuerdo	5
				Bajo	3-4	4	Alto	5-7		De acuerdo	4
						3	Medio	8-10		Indiferente	3
				Muy bajo	2	2	Bajo	11-13		En desacuerdo	2
						1	Muy bajo	14-15		Totalmente en desacuerdo	1
			Dimensión	**Valor**	**Puntaje**	**Puntaje**	**Valor**	**Puntaje**	**Sub-dimensión planteada en positivo**	**Valor**	**Puntaje**
	Medio	14-19	Nivel de satisfacción de la Competencia en PEF	Muy alto	9-10	5	Muy alto	14-15	-Nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo dice que es buenx en lo que hace. -Nivel de acuerdo en afirmar que ha sido capaz de aprender nuevas e interesantes habilidades en el trabajo. -Nivel de acuerdo en afirmar que la mayor parte del tiempo tiene una sensación de logro en el trabajo.	Totalmente de acuerdo	5
						4	Alto	11-13		De acuerdo	4
				Alto	7-8	3	Medio	8-10		Indiferente	3
						2	Bajo	5-7		En desacuerdo	2
				Medio	5-6	1	Muy bajo	3-4		Totalmente en desacuerdo	1
						Puntaje	**Valor**	**Puntaje**	**Sub-dimensión planteada en negativo**	**Valor**	**Puntaje**
						5	Muy alto	3-4	-Nivel de acuerdo en afirmar que no se siente muy competente en el trabajo. -Nivel de acuerdo en afirmar que no	Totalmente de acuerdo	5
				Bajo	3-4	4	Alto	5-7		De acuerdo	4

	Bajo	8-13				3	Medio	8-10	tiene muchas oportunidades de demostrar su capacidad en el trabajo. -Nivel de acuerdo en afirmar que con frecuencia no se siente capaz en el trabajo.	Indiferente	3
				Muy bajo	2	2	Bajo	11-13		En desacuerdo	2
						1	Muy bajo	14-15		Totalmente en desacuerdo	1
			Dimensión	**Valor**	**Puntaje**	**Puntaje**	**Valor**	**Puntaje**	**Sub-dimensión planteada en positivo**	**Valor**	**Puntaje**
			Nivel de satisfacción de las Relaciones sociales en PEF	Muy alto	9-10	5	Muy alto	24-25	-Nivel de acuerdo en afirmar que le gusta la gente con la que trabaja. -Nivel de acuerdo en afirmar que se lleva bien con la gente en el trabajo. -Nivel de acuerdo en afirmar que la gente con la que trabaja son amigxs. -Nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo se preocupa por los demás. -Nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo es muy amable.	Totalmente de acuerdo	5
						4	Alto	18-23		De acuerdo	4
	Muy bajo	6-7		Alto	7-8	3	Medio	12-17		Indiferente	3
						2	Bajo	7-11		En desacuerdo	2
				Medio	5-6	1	Muy bajo	5-6		Totalmente en desacuerdo	1
						Puntaje	**Valor**	**Puntaje**	**Sub-dimensión planteada en negativo**	**Valor**	**Puntaje**
						5	Muy alto	3-4	-Nivel de acuerdo en afirmar que es muy reservadx en el trabajo. -Nivel de acuerdo en afirmar que no es muy cercanx a mucha gente en el trabajo. -Nivel de acuerdo en afirmar que no le agrada mucho la	Totalmente de acuerdo	5
				Bajo	3-4	4	Alto	5-7		De acuerdo	4
						3	Medio	8-10		Indiferente	3
				Muy bajo	2	2	Bajo	11-13		En desacuerdo	2

						1	Muy bajo	14-15	gente con la que trabaja.	Totalmente en desacuerdo	1

El puntaje definitivo de las dimensiones (conformadas por los dos grupos de las sub-dimensiones positivas y negativas) quedaron con los puntajes que van del 1 al 5; (desde “muy bajo”, “bajo”, “medio”, “alto” y “muy alto” respectivamente).

Como segunda instancia, se realizó la suma de los nuevos puntajes de las sub-dimensiones, para determinar el puntaje final de cada dimensión cuyos puntajes son: Muy bajo=2, Bajo= 3-4, Medio=5-6, Alto=7-8 y Muy Alto=9-10.

Como último paso se realizó la suma de los valores de cada dimensión comprendiendo los mismos puntajes (de 2 a 10) y relacionado con el resultado obtenido se determinó el nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs. Nivel muy bajo puntaje que va de 6 a 10; nivel bajo de 11 a 15; nivel medio puntaje de 16 a 20 y para los niveles alto y muy alto los puntajes fueron de 21 a 25 y de 26 a 30 respectivamente.

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

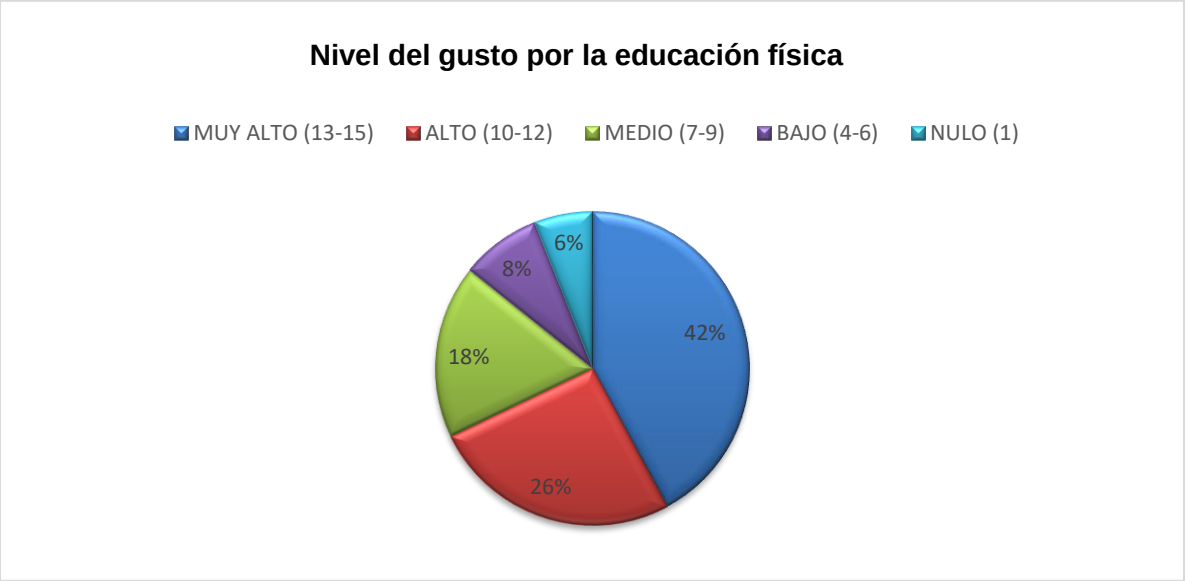
3.1 . Exposición, análisis e interpretación de los resultados.

En este apartado el/la lector/a encontrará el resultado del análisis de los datos obtenidos a partir del instrumento aplicado a lxs alumnxs y profesorxs.
Se puede apreciar cuál fue el comportamiento que adoptó cada variable, cada dimensión y sus respectivas sub-dimensiones, según corresponda, a partir de la implementación de procedimientos estadísticos obteniendo como resultado información sobre la frecuencia absoluta, porcentual, moda y media.
A continuación de ello se exhiben los datos en tablas que junto con gráficos de torta y barras complementan y clarifican la información expuesta.
Por último, desarrollamos las relaciones entre las variables que fueron establecidas para este trabajo según los objetivos planteados.

3.1.1 Exposición de los datos de la variable Gusto por la Educación Física

Los resultados expuestos pertenecen al análisis de la variable gusto por la educación física incluyendo las dimensiones que la conforman: nivel de acuerdo sobre el gusto por la educación física; nivel de afirmación hacia el encanto por la educación física; nivel de acuerdo en afirmar que la educación física es genial.
2221 fueron lxs estudiantxs que respondieron la encuesta, obteniendo como resultados los siguientes porcentajes:
Un 6% del total de lxs alumnxs expresó nulo gusto por la materia, mientras que un 8% de lxs alumnx lo hizo en desacuerdo. Por otro lado, un 18% del alumnado respondió seleccionando la opción indiferente (medio), en cambio un 26% expresó estar de acuerdo y un 42% totalmente de acuerdo sobre el gusto por la materia.
La media de la muestra fue de 11.12 correspondiéndose con el valor alto, y la moda fue de 15, valor muy alto.

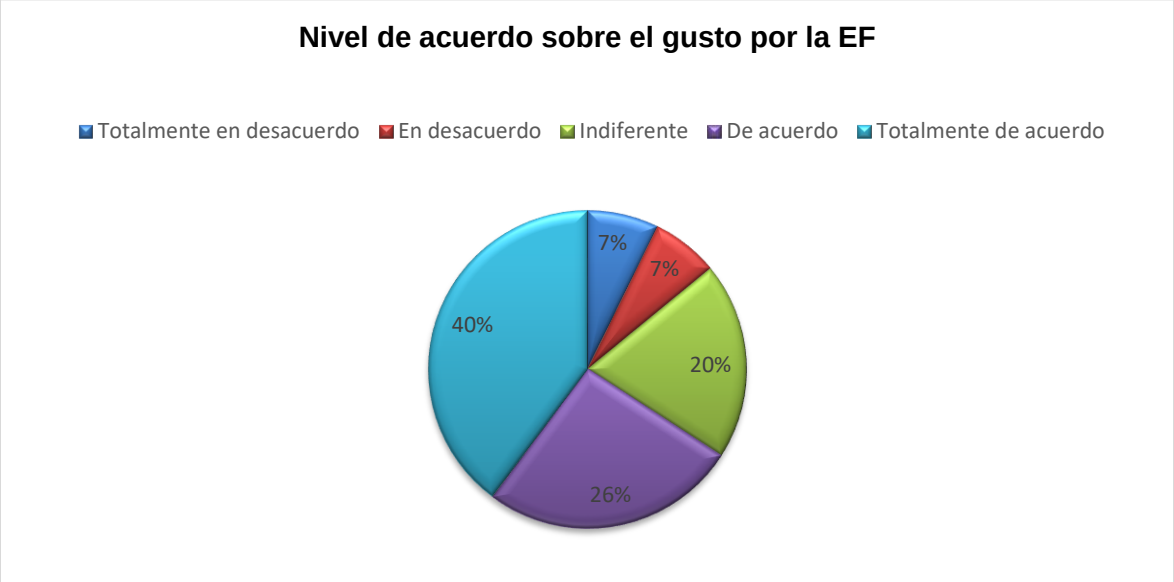
Valor de la Variable	f	%	Media	Moda
MUY ALTO (13-15)	946	42%		15
ALTO (10-12)	571	26%	11.12	
MEDIO (7-9)	396	18%		
BAJO (4-6)	182	8%		
NULO (1)	126	6%		



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

Un 7% del total de lxs alumnxs expresó estar totalmente en desacuerdo con respecto a su gusto por la educación física al igual que otro grupo de alumnxs 7% también manifestó estar en desacuerdo. Por otro lado, un 20% del alumnado respondió seleccionando la opción indiferente, en cambio un 26% expresó estar de acuerdo y un 40% totalmente de acuerdo sobre el acuerdo de su gusto por la materia. La media de la muestra fue de 3.8 correspondiéndose con el valor totalmente en desacuerdo, y la moda fue de 5, valor en desacuerdo.

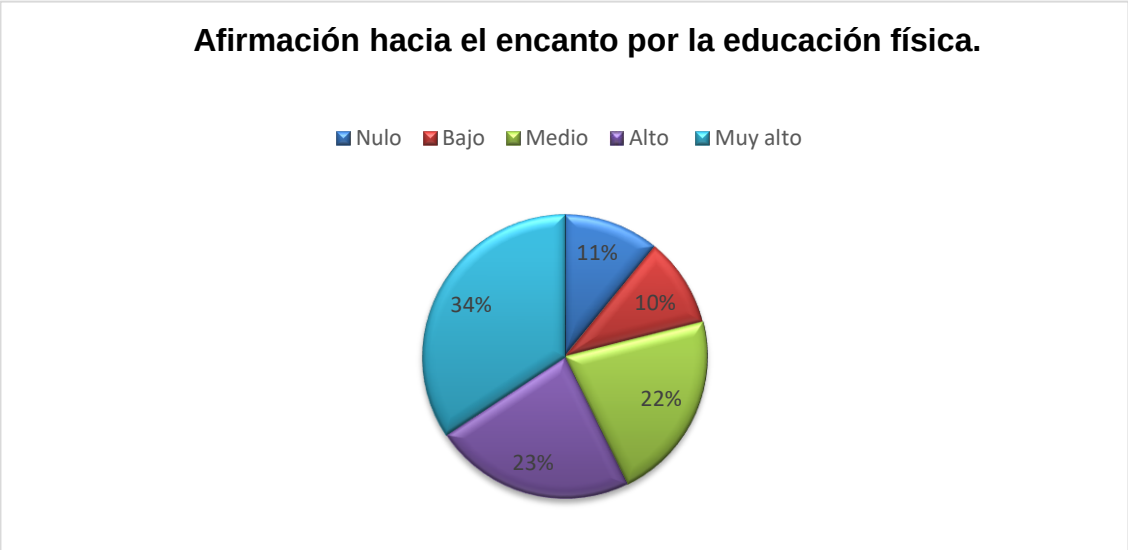
Valor de la dimensión		f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	1	161	7%		
En desacuerdo	2	151	7%		
Indiferente	3	446	20%	3.8	
De acuerdo	4	579	26%		
Totalmente de acuerdo	5	884	40%		5
Total		**2221**	**100%**		



3.1.1.2 Dimensión: Nivel de afirmación hacia el encanto por la educación física.

Un 11% del total de lxs alumnxs expresó estar totalmente en desacuerdo con respecto a su encanto por la educación física mientras que otro un 10% de alumnxs manifestó estar en desacuerdo. Por otro lado, un 22% del alumnado respondió seleccionando la opción indiferente, en cambio un 23% expresó estar de acuerdo y un 34% totalmente de acuerdo sobre el encanto por la educación física. La media de la muestra fue de 3.6 correspondiéndose con el valor indiferente, y la moda fue de 5, valor totalmente de acuerdo.

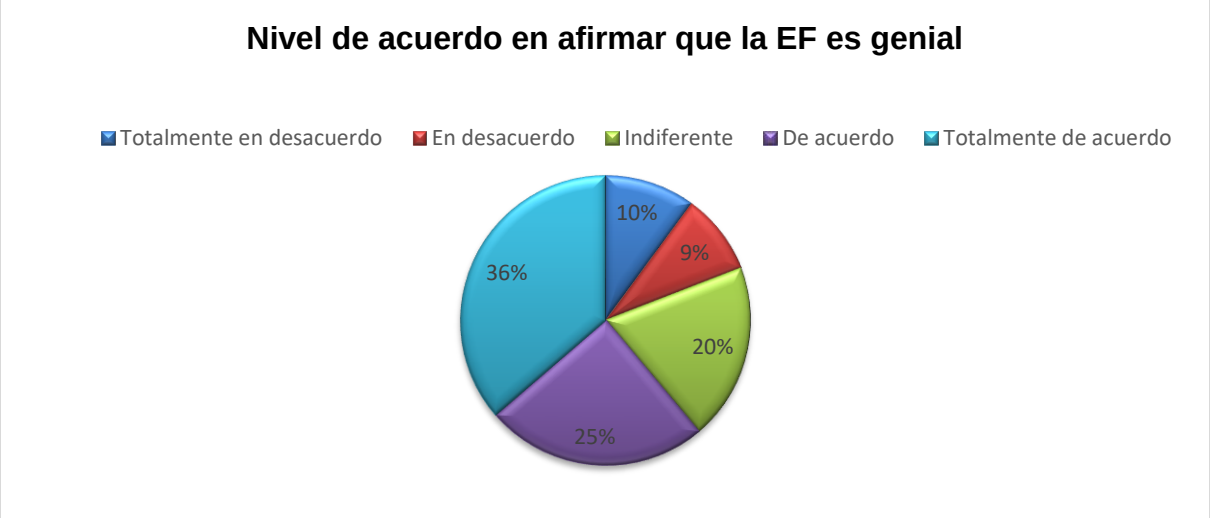
Valor de la dimensión		f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	1	242	11%		
En desacuerdo	2	226	10%		
Indiferente	3	481	22%	3.6	
De acuerdo	4	510	23%		
Totalmente de acuerdo	5	762	34%		5
Totales		**2221**	**100%**		



3.1.1.3 Dimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que la educación física es genial.

Un 10% del total de lxs alumnxs expresó estar totalmente en desacuerdo con respecto a que la educación física es genial, mientras que un 9% de alumnxs manifestó estar en desacuerdo. Por otro lado, un 20% del alumnado respondió seleccionando la opción indiferente, en cambio un 25% expresó estar de acuerdo y un 36% totalmente de acuerdo afirmando que la materia es genial. La media de la muestra fue de 3.6 correspondiéndose con el valor indiferente, y la moda fue de 5, valor totalmente de acuerdo.

Valor de la dimensión		f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	1	223	10%		
En desacuerdo	2	202	9%		
Indiferente	3	438	20%	3.6	
De acuerdo	4	551	25%		
Totalmente de acuerdo	5	807	36%		5
Totales		**2221**	**100%**		



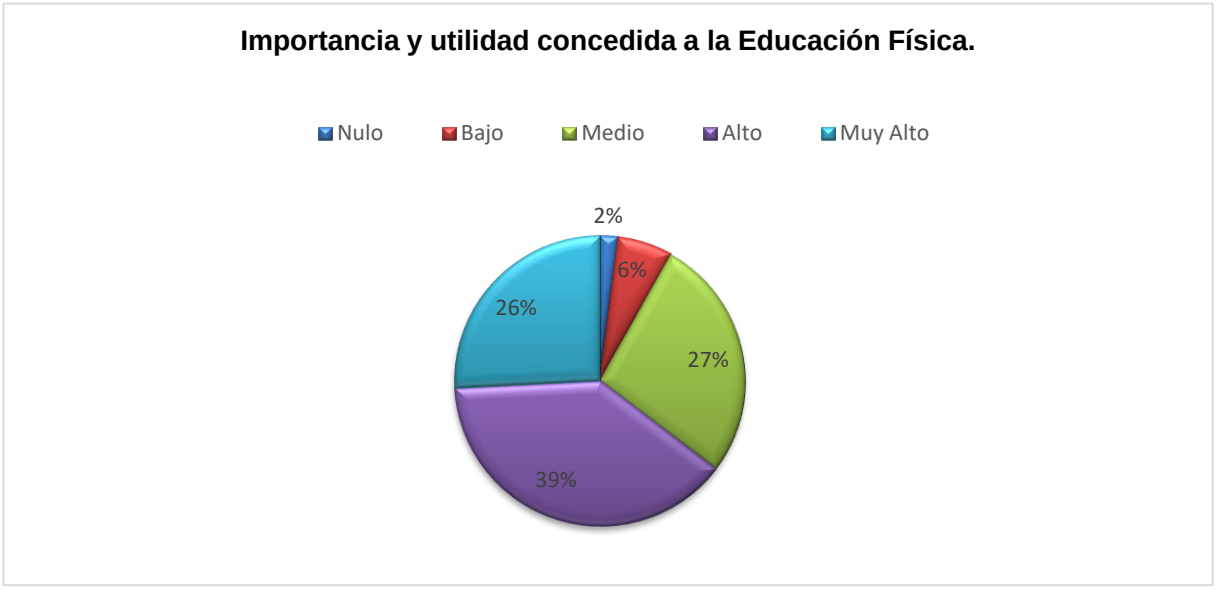
3.1.2 Exposición de los datos de la variable Importancia y utilidad concedida a la educación física.

Los resultados expuestos pertenecen al análisis de la variable importancia y utilidad concedida a la educación física incluyendo las dimensiones que la conforman: nivel de acuerdo sobre la importancia de tener clases de educación física; nivel de acuerdo sobre la educación física como una de las materias más importantes; nivel de acuerdo sobre que en educación física se aprenden cosas útiles para la vida.

2221 fueron lxs estudiantxs que respondieron la encuesta, obteniendo como resultados los siguientes porcentajes:

Un 2% del total de lxs alumnxs expresó nula importancia y utilidad que puede aportar la materia, mientras que un 6% de lxs alumnxs seleccionó la opción bajo. Por otro lado, un 27% del alumnado respondió seleccionando la opción medio con respecto al interés y utilidad, en cambio un elevado 39% expresó sentir un alto nivel de importancia. Por último, un 26% del total de lxs alumxs expresó muy alto nivel de importancia y utilidad con educación física. La media de la muestra fue de 11 correspondiéndose con el valor alto, y la moda fue de 13, valor muy alto.

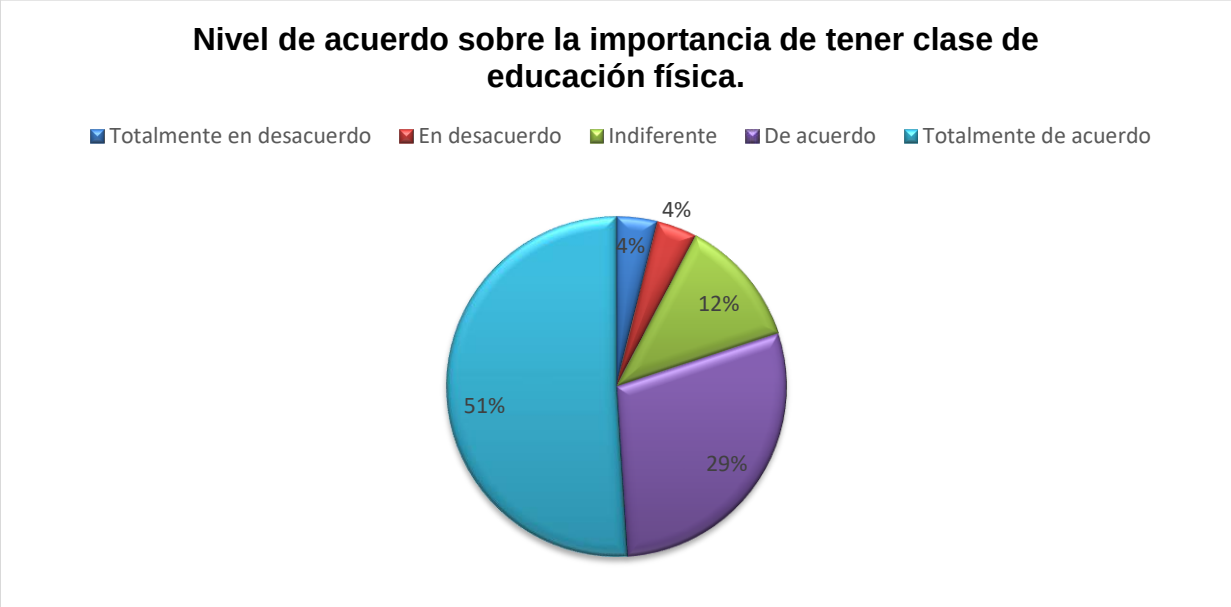
Valor de la Variable	f	%	Media	Moda
Nulo (3)	44	2%		
Bajo (4-6)	136	6%		
Medio (7-9)	605	27%		
Alto (10-12)	863	39%	11	
Muy Alto (13-15)	573	26%		13
Total	**2221**	**100%**		



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

Un 4% del total de lxs alumnxs expresó estar totalmente en desacuerdo con respecto al nivel de acuerdo sobre la importancia de tener clases de educación física, mientras que un 4% también manifestó estar en desacuerdo. Por otro lado, un 12% del alumnado respondió seleccionando la opción indiferente, en cambio un 29% expresó estar de acuerdo y un 51% totalmente de acuerdo sobre la importancia de tener clases de educación física. La media de la muestra fue de 4 correspondiéndose con el valor de acuerdo, y la moda fue de 5, valor totalmente de acuerdo.

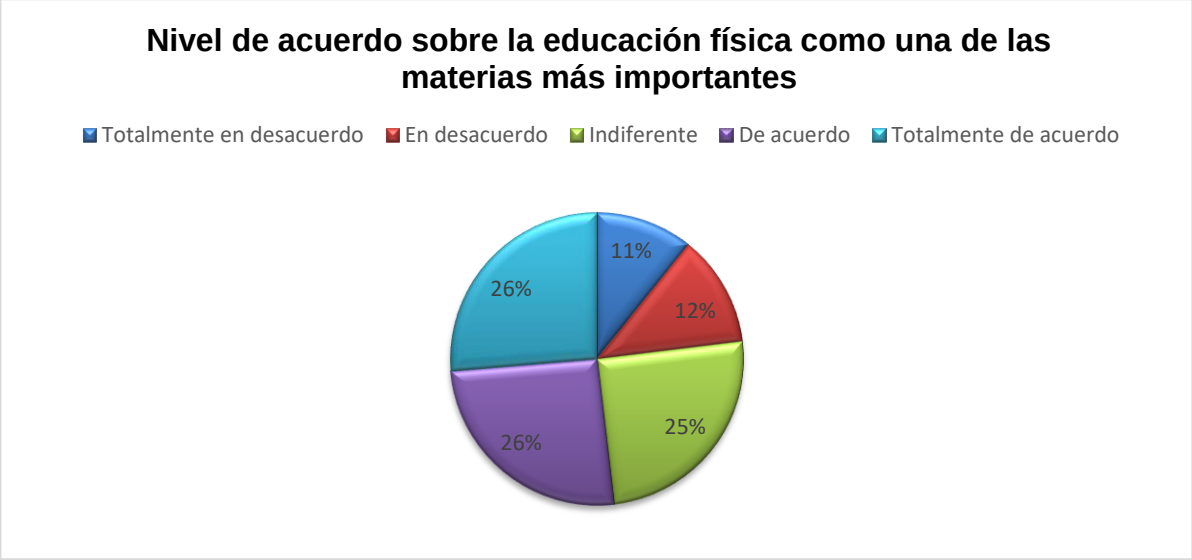
Valor de la dimensión		f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	1	86	4%		
En desacuerdo	2	85	4%		
Indiferente	3	272	12%		
De acuerdo	4	645	29%	4	
Totalmente de acuerdo	5	1133	51%		5
Total		**2221**	**100%**		



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

Un 11% del total de lxs alumnxs expresó estar totalmente en desacuerdo con respecto al nivel de acuerdo sobre considerar a la educación física como una de las materias más importantes; mientras que un 12% también manifestó estar en desacuerdo. Por otro lado, un 25% del alumnado respondió seleccionando la opción indiferente, en cambio un 26% expresó estar de acuerdo y otro 26% también lo hizo totalmente de acuerdo sobre considerar a la educación física como una de las materias más importantes. La media de la muestra fue de 3 correspondiéndose con el valor indiferente, y la moda fue de 5, valor totalmente de acuerdo.

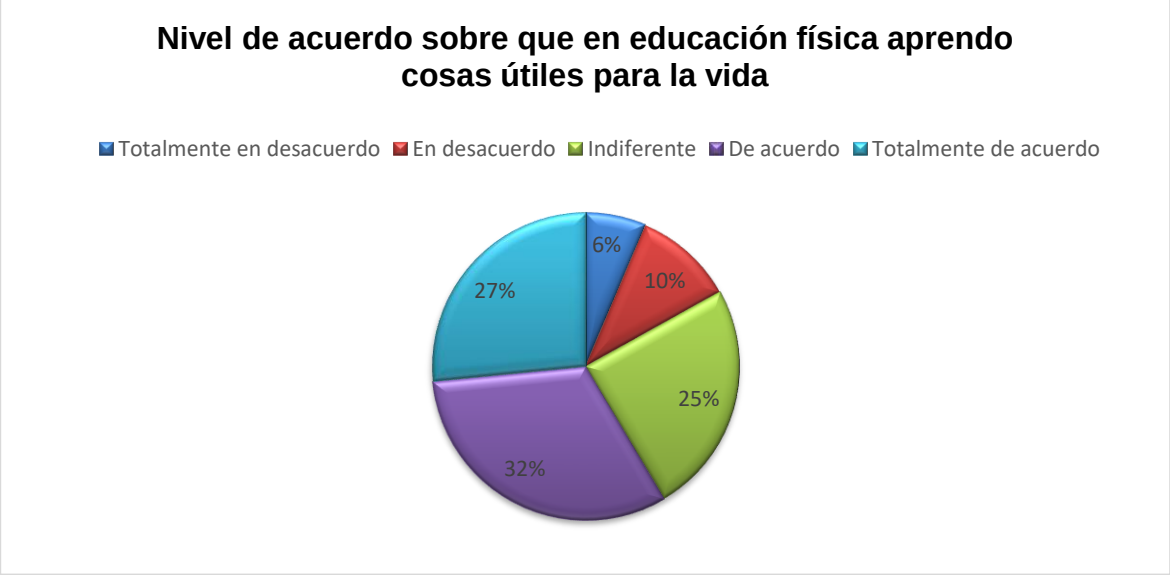
Valor de la dimensión		f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	1	238	11%		
En desacuerdo	2	274	12%		
Indiferente	3	557	25%	3	
De acuerdo	4	567	26%		
Totalmente de acuerdo	5	585	26%		5
Total		**2221**	**100%**		



3.1.2.3. Dimensión: Nivel de acuerdo sobre que en educación física aprendo cosas útiles para la vida.

Un 6% del total de lxs alumnxs expresó estar totalmente en desacuerdo con respecto al nivel de acuerdo sobre afirmar que en educación física se aprenden cosas útiles para la vida; mientras que un 11% manifestó estar en desacuerdo. Por otro lado, un 25% del alumnado respondió seleccionando la opción indiferente, en cambio un 32% expresó estar de acuerdo y un 27% seleccionó estar totalmente de acuerdo sobre que en educación física se aprenden cosas útiles para la vida. La media de la muestra fue de 4 al igual que la moda, correspondiéndose ambos puntajes con el valor de acuerdo.

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



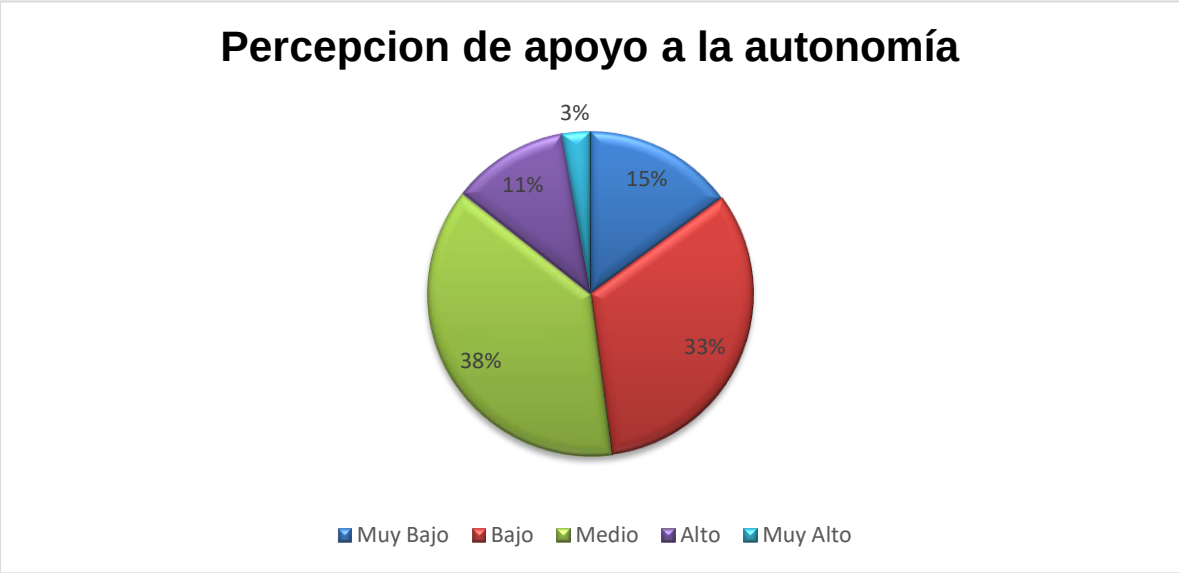
3.1.3. Exposición de los datos de la variable percepción de apoyo a la autonomía percibida por lxs alumnxs.

Los resultados expuestos pertenecen al análisis de la variable percepción de apoyo a la autonomía que perciben lxs alumnxs en sus clases de educación física incluyendo las dimensiones que la conforman: Nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir varios temas; nivel de acuerdo con la posibilidad de decidir trabajar individualmente o en equipo; nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir como trabajar el tema; nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir cuándo y cuánto tiempo trabajar en la tarea; y nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir entre distintas tareas.

2221 fueron lxs estudiantes que respondieron la encuesta, obteniendo como resultados los siguientes porcentajes:

Un 15% del total de lxs alumnxs expresó muy baja percepción de apoyo a la autonomía por parte de su profesor/a; mientras que un 33% de lxs alumnxs seleccionó la opción bajo. Por otro lado, un 38% del alumnado respondió seleccionando la opción medio con respecto a la percepción, en cambio un 12% expresó sentir un alto nivel de apoyo a su autonomía. Por último, solo un 3% del total de lxs alumxs seleccionó un muy alto nivel de percepción. La media de la muestra fue de 13 y la moda fue de 12, ambos puntajes se corresponden con el valor medio de la variable.

Valor de la variable	f	%	Media	Moda
Muy bajo (5-7)	332	15%		
Bajo (8-12)	732	33%		
Medio (13-18)	837	38%	13	12
Alto (19-22)	258	12%		
Muy alto (23-25)	62	3%		
Totales	**2221**	**100%**		



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

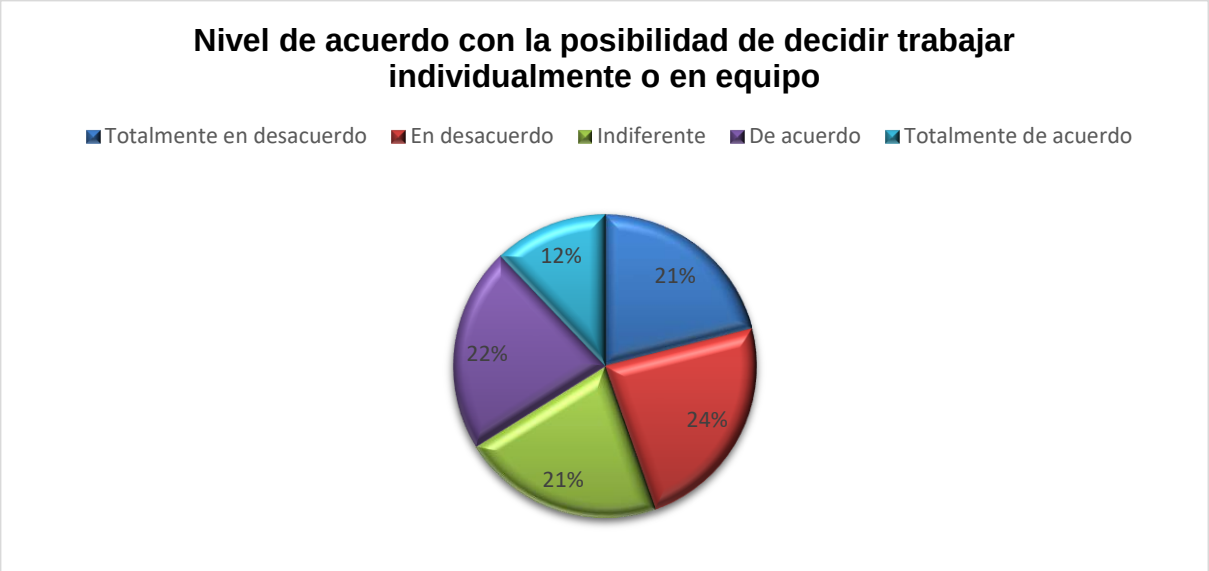
Un 19% del total de lxs alumnxs expresó estar totalmente en desacuerdo con la posibilidad de elegir varios temas; mientras que un 24% de lxs alumnxs manifestó estar en desacuerdo. Por otro lado, un 23% del alumnado respondió seleccionando la opción indiferente, en cambio un 23% también mostró estar de acuerdo. Por último, un 10% del total de lxs alumnxs demostró estar totalmente de acuerdo con la posibilidad de elegir varios temas. La media de la muestra fue de 2 al igual que la moda, ambos puntajes se corresponden con el valor de la variable en desacuerdo.

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

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

Un 21% del total de lxs alumnxs expresó estar totalmente en desacuerdo con la posibilidad de decidir trabajar de manera individual o en equipo; mientras que un 24% de lxs alumnxs manifestó estar en desacuerdo. Por otro lado, un 22% del alumnado respondió seleccionando la opción indiferente, al igual que otro 22% mostró estar de acuerdo. Por último, un 12% del total de lxs alumnxs demostró estar totalmente de acuerdo con la posibilidad decidir como trabajar. La media de la muestra fue de 2 al igual que la moda, ambos puntajes se corresponden con el valor de la variable en desacuerdo.

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



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

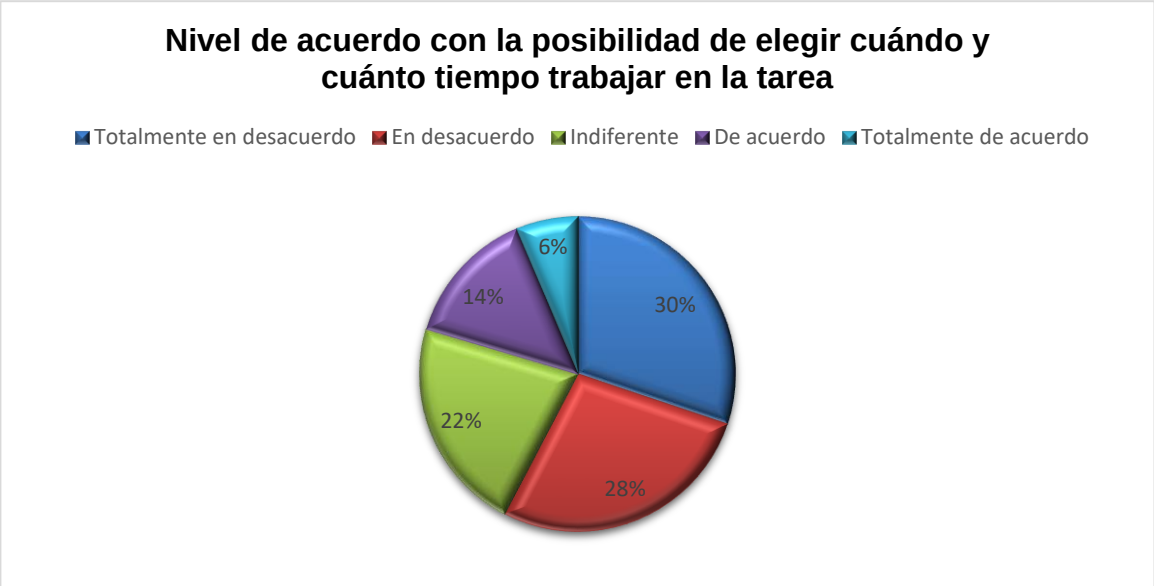
Un 34% del total de lxs alumnxs expresó estar totalmente en desacuerdo con la posibilidad de elegir la forma de trabajar un tema; mientras que un 27% de lxs alumnxs manifestó estar en desacuerdo. Por otro lado, un 23% del alumnado respondió seleccionando la opción indiferente, y un 10% mostró estar de acuerdo. Por último, un 6% del total de lxs alumnxs demostró estar totalmente de acuerdo con la posibilidad elegir como trabajar el tema. La media de la muestra fue de 2 correspondiéndose con el valor en desacuerdo de la dimensión y la moda fue de 1, corresponde totalmente en desacuerdo.

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

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

Un 30% del total de lxs alumnxs expresó estar totalmente en desacuerdo con la posibilidad de elegir cuándo y cuánto tiempo trabajar en la tarea; mientras que un 28% de lxs alumnxs manifestó estar en desacuerdo. Por otro lado, un 22% del alumnado respondió seleccionando la opción indiferente, y un 14% mostró estar de acuerdo. Por último, un 6% del total de lxs alumnxs demostró estar totalmente de acuerdo con la posibilidad elegir cuánto tiempo trabajar el tema y cuándo. La media de la muestra fue de 2 correspondiéndose con el valor en desacuerdo de la dimensión y la moda fue de 1, corresponde totalmente en desacuerdo.

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



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

Un 21% del total de lxs alumnxs expresó estar totalmente en desacuerdo con la posibilidad de elegir entre distintas tareas; mientras que un 23% de lxs alumnxs manifestó estar en desacuerdo. Por otro lado, un 26% del alumnado respondió seleccionando la opción indiferente, y un 21% mostró estar de acuerdo. Por último, un 10% del total de lxs alumnxs demostró estar totalmente de acuerdo con la posibilidad elegir entre distintas tareas. La media de la muestra fue de 3 correspondiéndose con el valor indiferente y la moda fue de 2, corresponde en desacuerdo.

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

3.1.4. Exposición de los datos de la variable satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs de educación física.

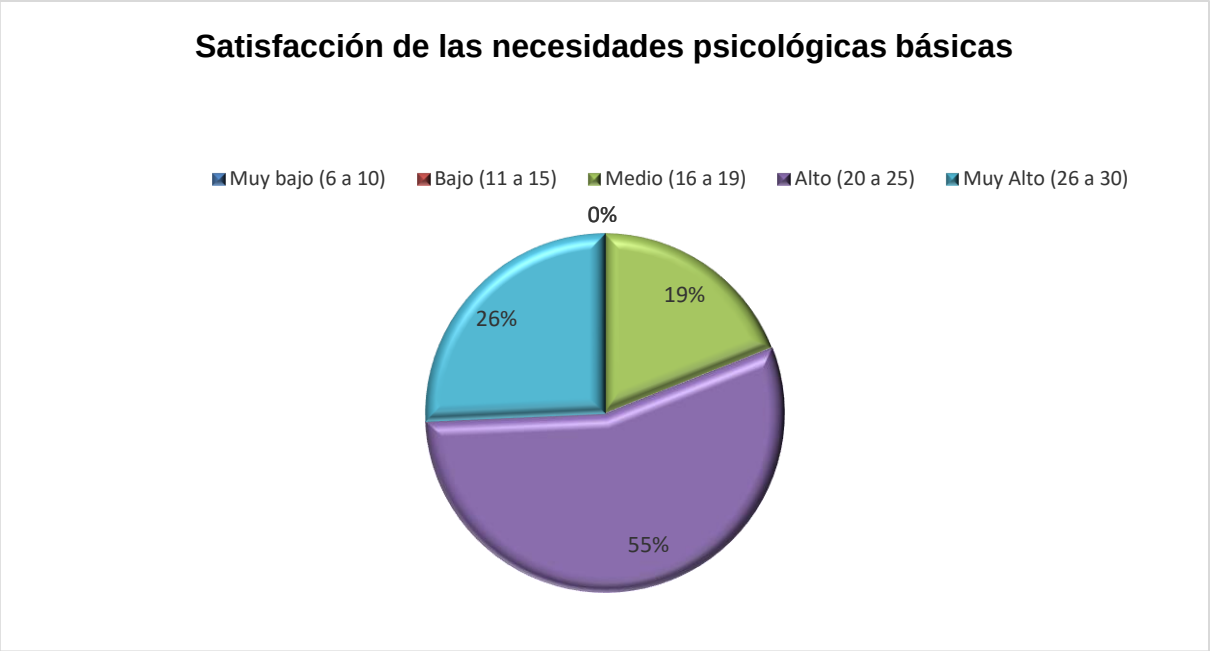
Los resultados expuestos pertenecen al análisis de la variable satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs de educación física. incluyendo las dimensiones que la conforman: Nivel de satisfacción de autonomía; nivel de satisfacción de competencia y nivel de satisfacción de relaciones sociales. Cada una de estas dimensiones está compuesta por sus respectivas subdimensiones que iremos exponiendo en los subapartados siguientes.

105 son lxs profesorxs de educación física que respondieron la encuesta, obteniendo como resultados los siguientes porcentajes:

Un 0% de lxs profesorxs encuestadxs expresó tener muy bajo y bajo el nivel de satisfacción de sus necesidades básicas. Un 19% respondió seleccionando la opción medio, en cambio un 55% expresó sentir un alto nivel satisfacción. Y, por último, un 26% del total de lxs profesorxs seleccionó un muy alto nivel de satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas. La media de la muestra fue

de 23 al igual que la moda, haciendo que se correspondan con el valor alto de la variable.

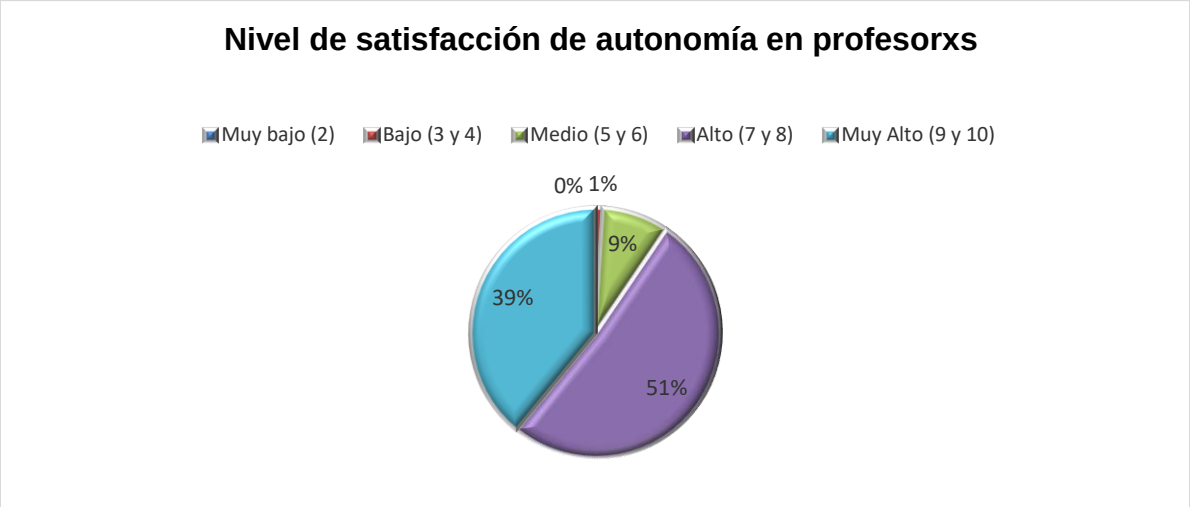
Valor de la variable	frecuencia	%	Media	Moda
Muy bajo (6 a 10)	0	0%		
Bajo (11 a 15)	0	0%		
Medio (16 a 19)	20	19%		
Alto (20 a 25)	58	55%	23	23
Muy Alto (26 a 30)	27	26%		
Total	**105**	**100%**		



3.1.4.1. Dimensión: Nivel de autonomía

Ningún/a profesor/a del total de lxs profesorxs encuestadxs expresó tener muy bajo el nivel de satisfacción de autonomía. Un 1% manifestó tener bajo el nivel de autonomía; Por otro lado, un 9% de lxs profesorxs respondió seleccionando el nivel medio, y un 51% mostró tener un nivel alto. Por último, un 39% del total demostró tener su autonomía en el nivel muy alto. La media de la muestra fue de 8.13 y la moda de 8, ambos puntajes se corresponden con el valor alto de la dimensión.

Valor de la dimensión	f	%	Media	Moda
Muy bajo (2)	0	0%		
Bajo (3 y 4)	1	1%		
Medio (5 y 6)	9	9%		
Alto (7 y 8)	54	51%	8.13	8
Muy Alto (9 y 10)	41	39%		
Total	**105**	**100%**		



3.1.4.1.1. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que se posee amplio margen para decidir cómo hacer el trabajo.

El resultado obtenido a partir del análisis realizado de los cuestionarios que fueron respondidos por lxs profesorxs que participaron de la muestra expresó que un 45% del total está totalmente de acuerdo, un 44% está de acuerdo, un 7% se siente indiferente, un 4% en desacuerdo y por último un 1% totalmente en desacuerdo.

La media de la muestra fue de 4 correspondiéndose con el valor de acuerdo y la moda 5 se corresponde con el valor totalmente de acuerdo.

Valor de la subdim.		f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	1	1	1%		
En desacuerdo	2	4	4%		
Indiferente	3	7	7%		
De acuerdo	4	46	44%	4	
Totalmente de acuerdo	5	47	45%		5
Total		**105**	**100%**		

3.1.4.1.2. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que se es libre para expresar ideas y opiniones en el trabajo.

El resultado obtenido a partir del análisis realizado de los cuestionarios que fueron respondidos por lxs profesorxs que participaron de la muestra expresó que un 50% del total está totalmente de acuerdo, un 35% está de acuerdo, un 10% se siente indiferente, un 2% en desacuerdo y por último un 3% totalmente en desacuerdo.

La media de la muestra fue de 4 correspondiéndose con el valor de acuerdo y la moda 5 se corresponde con el valor totalmente de acuerdo.

Valor de la subdim.	f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	3	3%		
En desacuerdo	2	2%		
Indiferente	10	10%		
De acuerdo	37	35%	4	
Totalmente de acuerdo	53	50%		5
Total	**105**	**100%**		

3.1.4.1.3. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que los sentimientos son tenidos en cuenta en el trabajo.

El resultado obtenido a partir del análisis realizado de los cuestionarios que fueron respondidos por lxs profesorxs que participaron de la muestra expresó que un 17% del total está totalmente de acuerdo, un 30% está de acuerdo, un 36% se siente indiferente, un 10% en desacuerdo y por último un 7% totalmente en desacuerdo.

La media de la muestra fue de 3 al igual que la moda, ambos puntajes correspondiéndose con el valor indiferente.

Valor de la subdim	f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	7	7%		
En desacuerdo	10	10%		
Indiferente	38	36%	3	3
De acuerdo	32	30%		
Totalmente de acuerdo	18	17%		
Total	**105**	**100%**		

3.1.4.1.4. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que se puede ser unx mismx en el trabajo.

El resultado obtenido a partir del análisis realizado de los cuestionarios que fueron respondidos por lxs profesorxs que participaron de la muestra expresó que un 50% del total está totalmente de acuerdo, un 41% está de acuerdo, un 7% se siente indiferente, un 2% en desacuerdo y por último un 1% totalmente en desacuerdo.

La media de la muestra fue de 4 correspondiéndose con el valor de acuerdo y la moda 5 se corresponde con el valor totalmente de acuerdo.

Valor de la subdim	f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	1	1%		
En desacuerdo	2	2%		
Indiferente	7	7%		
De acuerdo	43	41%	4	
Totalmente de acuerdo	52	50%		5
Total	**105**	**100%**		

3.1.4.1.5. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que se siente presionadx en el trabajo.

El resultado obtenido a partir del análisis realizado de los cuestionarios que fueron respondidos por lxs profesorxs que participaron de la muestra expresó que un 1%

del total está totalmente de acuerdo, un 7% está de acuerdo, un 8% se siente indiferente, un 33% en desacuerdo y por último un 51% totalmente en desacuerdo. La media de la muestra fue de 1 al igual que la moda, ambos puntajes correspondiéndose con el valor totalmente en desacuerdo.

Valor de la subdim	f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	54	51%	1	1
En desacuerdo	35	33%		
Indiferente	8	8%		
De acuerdo	7	7%		
Totalmente de acuerdo	1	1%		
Total	**105**	**100%**		

3.1.4.1.6. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que cuando se está en el trabajo debe hacer lo que le dicen.

El resultado obtenido a partir del análisis realizado de los cuestionarios que fueron respondidos por lxs profesorxs que participaron de la muestra expresó que un 5% del total está totalmente de acuerdo, un 13% está de acuerdo, un 17% se siente indiferente, un 35% en desacuerdo y por último un 30% totalmente en desacuerdo. La media de la muestra fue de 2 al igual que la moda, ambos puntajes correspondiéndose con el valor en desacuerdo.

Valor de la subdim	f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	31	30%		
En desacuerdo	37	35%	2	2
Indiferente	18	17%		
De acuerdo	14	13%		
Totalmente de acuerdo	5	5%		
Total	**105**	**100%**		

3.1.4.1.7. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que no hay muchas oportunidades para decidir por sí mismx como hacer el trabajo.

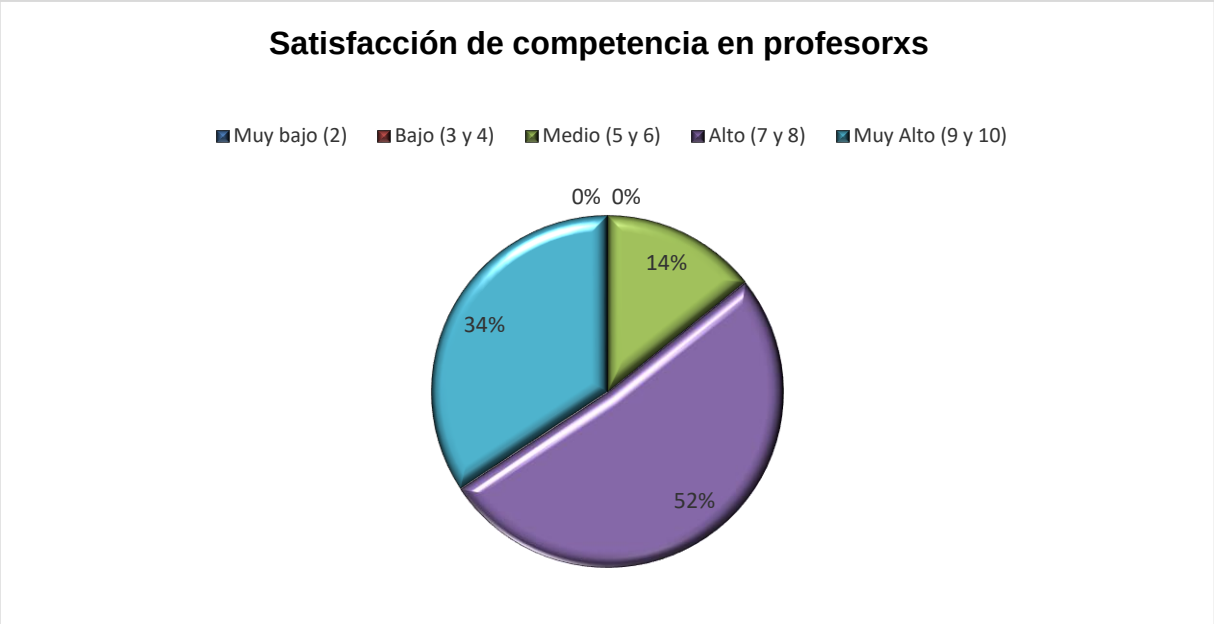
El resultado obtenido a partir del análisis realizado de los cuestionarios que fueron respondidos por lxs profesorxs que participaron de la muestra expresó que un 6% del total está totalmente de acuerdo, un 9% está de acuerdo, un 11% se siente indiferente, un 34% en desacuerdo y por último un 40% totalmente en desacuerdo. La media de la muestra fue de 2 correspondiéndose con el valor en desacuerdo y la moda 1 se corresponde con el valor totalmente en desacuerdo.

Valor de la subdim	f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	42	40%		1
En desacuerdo	36	34%	2	
Indiferente	12	11%		
De acuerdo	9	9%		
Totalmente de acuerdo	6	6%		
Total	**105**	**100%**		

3.1.4.2. Dimensión: Nivel de competencia.

Un 0% de lxs profesorxs encuestadxs expresó tener muy bajo y bajo el nivel de satisfacción de competencia; Un 14% de lxs profesorxs respondió seleccionando el nivel medio, y un 51% mostró tener un nivel alto. Por último, un 34% del total demostró tener su competencia en el nivel muy alto. La media de la muestra fue de 7.92 y la moda de 8, ambos puntajes se corresponden con el valor alto de la dimensión.

Valor de la dimensión	f	%	Media	Moda
Muy bajo (2)	0	0%		
Bajo (3 y 4)	0	0%		
Medio (5 y 6)	15	14%		
Alto (7 y 8)	54	51%	7.92	8
Muy Alto (9 y 10)	36	34%		
Total	**105**	**100%**		



3.1.4.2.1. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo dice que es buenx en lo que hace.

El resultado obtenido a partir del análisis realizado de los cuestionarios que fueron respondidos por lxs profesorxs que participaron de la muestra expresó que un 21% del total está totalmente de acuerdo, un 37% está de acuerdo, un 37% se siente indiferente, un 3% en desacuerdo y por último un 2% totalmente en desacuerdo.

La media de la muestra fue de 3 correspondiéndose con el valor en indiferente y la moda 4 se corresponde con el valor de acuerdo.

Valor de la subdim	f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	2	2%		
En desacuerdo	3	3%		
Indiferente	39	37%	3	
De acuerdo	39	37%		4
Totalmente de acuerdo	22	21%		
Total	**105**	**100%**		

3.1.4.2.2. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que ha sido capaz de aprender nuevas e interesantes habilidades en el trabajo.

El resultado obtenido a partir del análisis realizado de los cuestionarios que fueron respondidos por lxs profesorxs que participaron de la muestra expresó que un 43% del total está totalmente de acuerdo, un 44% está de acuerdo, un 7% se siente indiferente, un 6% en desacuerdo y por último un 1% totalmente en desacuerdo.

La media de la muestra fue de 4 al igual que la moda, ambos puntajes correspondiéndose con el valor de acuerdo.

Valor de la subdim	f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	1	1%		
En desacuerdo	6	6%		
Indiferente	7	7%		
De acuerdo	46	44%	4	4
Totalmente de acuerdo	45	43%		
Total	**105**	**100%**		

3.1.4.2.3. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que la mayor parte del tiempo tiene una sensación de logro en el trabajo.

El resultado obtenido a partir del análisis realizado de los cuestionarios que fueron respondidos por lxs profesorxs que participaron de la muestra expresó que un 21% del total está totalmente de acuerdo, un 62% está de acuerdo, un 11% se

siente indiferente, un 4% en desacuerdo y por último un 2% totalmente en desacuerdo.

La media de la muestra fue de 4 al igual que la moda, ambos puntajes correspondiéndose con el valor de acuerdo.

Valor de la subdim	f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	2	2%		
En desacuerdo	4	4%		
Indiferente	12	11%		
De acuerdo	65	62%	4	4
Totalmente de acuerdo	22	21%		
Total	**105**	**100%**		

3.1.4.2.4. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que no se siente muy competente en el trabajo.

El resultado obtenido a partir del análisis realizado de los cuestionarios que fueron respondidos por lxs profesorxs que participaron de la muestra expresó que un 5% del total está totalmente de acuerdo, un 12% está de acuerdo, un 2% se siente indiferente, un 29% en desacuerdo y por último un 52% totalmente en desacuerdo.

La media de la muestra fue de 2 correspondiéndose con el valor en desacuerdo y la moda 1 se corresponde con el valor totalmente en desacuerdo.

Valor de la subdim	f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	55	52%		1
En desacuerdo	30	29%	2	
Indiferente	2	2%		
De acuerdo	13	12%		
Totalmente de acuerdo	5	5%		
Total	**105**	**100%**		

3.1.4.2.5. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que no tiene muchas oportunidades de demostrar su capacidad en el trabajo.

El resultado obtenido a partir del análisis realizado de los cuestionarios que fueron respondidos por lxs profesorxs que participaron de la muestra expresó que un 5% del total está totalmente de acuerdo, un 24% está de acuerdo, un 14% se siente indiferente, un 26% en desacuerdo y por último un 31% totalmente en desacuerdo. La media de la muestra fue de 2 correspondiéndose con el valor en desacuerdo y la moda 1 se corresponde con el valor totalmente en desacuerdo.

Valor de la subdim	f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	33	31%		1
En desacuerdo	27	26%	2	
Indiferente	15	14%		
De acuerdo	25	24%		
Totalmente de acuerdo	5	5%		
Total	**105**	**100%**		

3.1.4.2.6. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que con frecuencia no se siente capaz en el trabajo.

El resultado obtenido a partir del análisis realizado de los cuestionarios que fueron respondidos por lxs profesorxs que participaron de la muestra expresó que un 3% del total está totalmente de acuerdo, un 7% está de acuerdo, un 5% se siente indiferente, un 29% en desacuerdo y por último un 57% totalmente en desacuerdo. La media de la muestra fue de 2 correspondiéndose con el valor en desacuerdo y la moda 1 se corresponde con el valor totalmente en desacuerdo.

Valor de la subdim	f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	60	57%		1
En desacuerdo	30	29%	2	
Indiferente	5	5%		
De acuerdo	7	7%		
Totalmente de acuerdo	3	3%		
Total	**105**	**100%**		

3.1.4.3. Dimensión: Nivel de relaciones sociales.

Ningún/a profesor/a del total de lxs profesorxs encuestadxs expresó tener muy bajo el nivel de satisfacción de relaciones sociales. Un 2% manifestó tener bajo el nivel de relaciones; Por otro lado, un 29% de lxs profesorxs respondió seleccionando el nivel medio, y un 50% mostró tener un nivel alto. Por último, un 19% del total demostró tener sus relaciones sociales en el nivel muy alto. La media de la muestra fue de 7.25 y la moda de 7, ambos puntajes se corresponden con el valor alto de la dimensión.

Valor de la dimensión	Frecuencia	%	Media	Moda
Muy bajo (2)	0	0%		
Bajo (3 y 4)	2	2%		
Medio (5 y 6)	30	29%		
Alto (7 y 8)	53	50%	7.25	7
Muy Alto (9 y 10)	20	19%		
Total	**105**	**100%**		

3.1.4.3.1. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que le gusta la gente con la que trabaja.

El resultado obtenido a partir del análisis realizado de los cuestionarios que fueron respondidos por lxs profesorxs que participaron de la muestra expresó que un 44% del total está totalmente de acuerdo, un 43% está de acuerdo, un 10% se siente indiferente, un 3% en desacuerdo y por último un 1% totalmente en desacuerdo.

La media de la muestra fue de 4 correspondiéndose con el valor de acuerdo y la moda 5 se corresponde con el valor totalmente de acuerdo.

Valor de la subdim	f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	1	1%		
En desacuerdo	3	3%		
Indiferente	10	10%		
De acuerdo	45	43%	4	
Totalmente de acuerdo	46	44%		5
Total	**105**	**100%**		

3.1.4.3.2. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que se lleva bien con la gente en el trabajo.

El resultado obtenido a partir del análisis realizado de los cuestionarios que fueron respondidos por lxs profesorxs que participaron de la muestra expresó que un 56% del total está totalmente de acuerdo, un 39% está de acuerdo, un 3% se siente indiferente, un 2% en desacuerdo y por último un 0% totalmente en desacuerdo.

La media de la muestra fue de 4 correspondiéndose con el valor de acuerdo y la moda 5 se corresponde con el valor totalmente de acuerdo.

Valor de la subdim	f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	0	0%		
En desacuerdo	2	2%		
Indiferente	3	3%		
De acuerdo	41	39%	4	
Totalmente de acuerdo	59	56%		5
Total	**105**	**100%**		

3.1.4.3.3. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que la gente con la que trabaja son amigxs.

El resultado obtenido a partir del análisis realizado de los cuestionarios que fueron respondidos por lxs profesorxs que participaron de la muestra expresó que un 8% del total está totalmente de acuerdo, un 18% está de acuerdo, un 35% se siente indiferente, un 30% en desacuerdo y por último un 10% totalmente en desacuerdo.

La media de la muestra fue de 3 al igual que la moda, ambos puntajes correspondiéndose con el valor indiferente.

Valor de la subdim	f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	10	10%		
En desacuerdo	31	30%		
Indiferente	37	35%	3	3
De acuerdo	19	18%		

Totalmente de acuerdo	8	8%		
Total	**105**	**100%**		

3.1.4.3.4. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo se preocupa por lxs demás.

El resultado obtenido a partir del análisis realizado de los cuestionarios que fueron respondidos por lxs profesorxs que participaron de la muestra expresó que un 13% del total está totalmente de acuerdo, un 45% está de acuerdo, un 30% se siente indiferente, un 7% en desacuerdo y por último un 5% totalmente en desacuerdo.

La media de la muestra fue de 4 al igual que la moda, ambos puntajes correspondiéndose con el valor de acuerdo.

Valor de la subdim	f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	5	5%		
En desacuerdo	7	7%		
Indiferente	32	30%		
De acuerdo	47	45%	4	4
Totalmente de acuerdo	14	13%		
Total	**105**	**100%**		

3.1.4.3.5. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo es muy amable.

El resultado obtenido a partir del análisis realizado de los cuestionarios que fueron respondidos por lxs profesorxs que participaron de la muestra expresó que un 32% del total está totalmente de acuerdo, un 46% está de acuerdo, un 15% se siente indiferente, un 3% en desacuerdo y por último un 4% totalmente en desacuerdo.

La media de la muestra fue de 4 al igual que la moda, ambos puntajes correspondiéndose con el valor de acuerdo.

Valor de la subdim	f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	4	4%		
En desacuerdo	3	3%		
Indiferente	16	15%		
De acuerdo	48	46%	4	4
Totalmente de acuerdo	34	32%		
Total	**105**	**100%**		

3.1.4.3.6. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que es muy reservadx en el trabajo.

El resultado obtenido a partir del análisis realizado de los cuestionarios que fueron respondidos por lxs profesorxs que participaron de la muestra expresó que un 21% del total está totalmente de acuerdo, un 27% está de acuerdo, un 23% se siente indiferente, un 20% en desacuerdo y por último un 10% totalmente en desacuerdo.

La media de la muestra fue de 3 correspondiéndose con el valor indiferente y la moda 4 se corresponde con el valor totalmente de acuerdo.

Valor de la subdim	f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	10	10%		
En desacuerdo	21	20%		
Indiferente	24	23%	3	
De acuerdo	28	27%		4
Totalmente de acuerdo	22	21%		
Total	**105**	**100%**		

3.1.4.3.7. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que no es muy cercanx a mucha gente en el trabajo.

El resultado obtenido a partir del análisis realizado de los cuestionarios que fueron respondidos por lxs profesorxs que participaron de la muestra expresó que un 9% del total está totalmente de acuerdo, un 30% está de acuerdo, un 15% se siente indiferente, un 28% en desacuerdo y por último un 19% totalmente en desacuerdo. La media de la muestra fue de 3 correspondiéndose con el valor indiferente y la moda 4 se corresponde con el valor totalmente de acuerdo.

Valor de la subdim	f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	20	19%		
En desacuerdo	29	28%		
Indiferente	16	15%	3	
De acuerdo	31	30%		4
Totalmente de acuerdo	9	9%		
Total	**105**	**100%**		

3.1.4.3.8. Subdimensión: Nivel de acuerdo en afirmar que no le agrada mucho la gente con la que trabaja.

El resultado obtenido a partir del análisis realizado de los cuestionarios que fueron respondidos por lxs profesorxs que participaron de la muestra expresó que un 3% del total está totalmente de acuerdo, un 8% está de acuerdo, un 15% se siente indiferente, un 33% en desacuerdo y por último un 41% totalmente en desacuerdo. La media de la muestra fue de 2 correspondiéndose con el valor en desacuerdo y la moda 1 se corresponde con el valor totalmente en desacuerdo.

Valor de la subdim	f	%	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	43	41%		1
En desacuerdo	35	33%	2	
Indiferente	16	15%		
De acuerdo	8	8%		
Totalmente de acuerdo	3	3%		
Total	**105**	**100%**		

En concordancia con el presente apartado, desarrollamos a continuación el análisis de las relaciones entre las variables, según lo establecido en los objetivos general y específico en este trabajo de investigación.

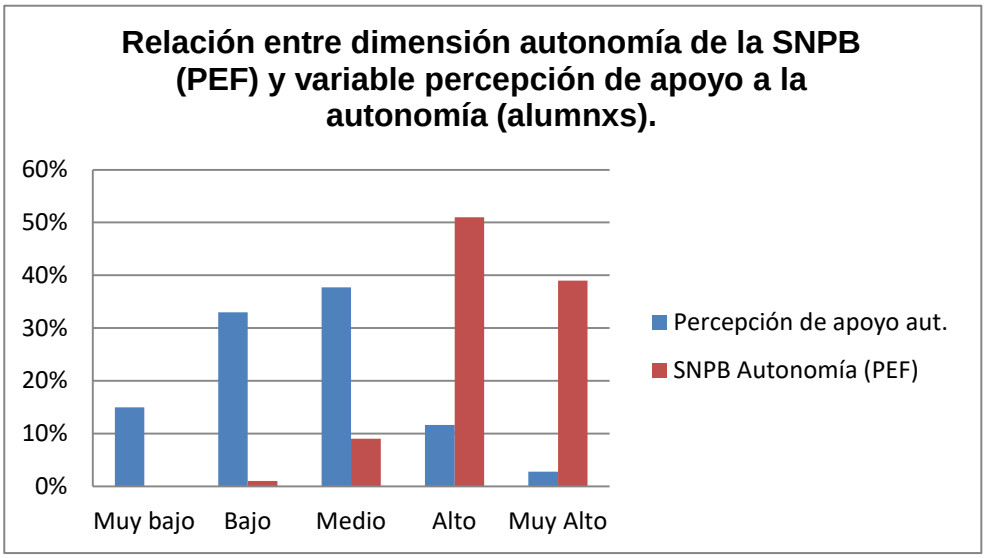
En cada caso pueden valerse de gráficos comparativos que contribuyen al desarrollo explicativo, al análisis e interpretación.

Las relaciones establecidas para nuestro trabajo son:

- Relación entre la dimensión satisfacción de autonomía de lxs profesorxs de educación física con la percepción de apoyo a la autonomía que tienen lxs alumnxs.
- Relación entre la percepción de apoyo a la autonomía con la importancia y utilidad concedida a la materia por lxs alumnxs.
- Relación entre el gusto por la educación física y la percepción de apoyo a la autonomía.
- Relación entre el gusto por la educación física y la importancia que se le concede a la materia por parte de lxs alumnxs.
- Relación entre el gusto por la educación física y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs.
- Relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs de educación física y la importancia y utilidad que lxs alumnxs le conceden a la materia.
- Relación entre las variables percepción de apoyo a la autonomía, importancia y utilidad concedida y el gusto por la educación física con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs docentes de educación física.

3.2.1. Relación entre la dimensión satisfacción de autonomía de lxs profesorxs de educación física con la percepción de apoyo a la autonomía que tienen lxs alumnxs.

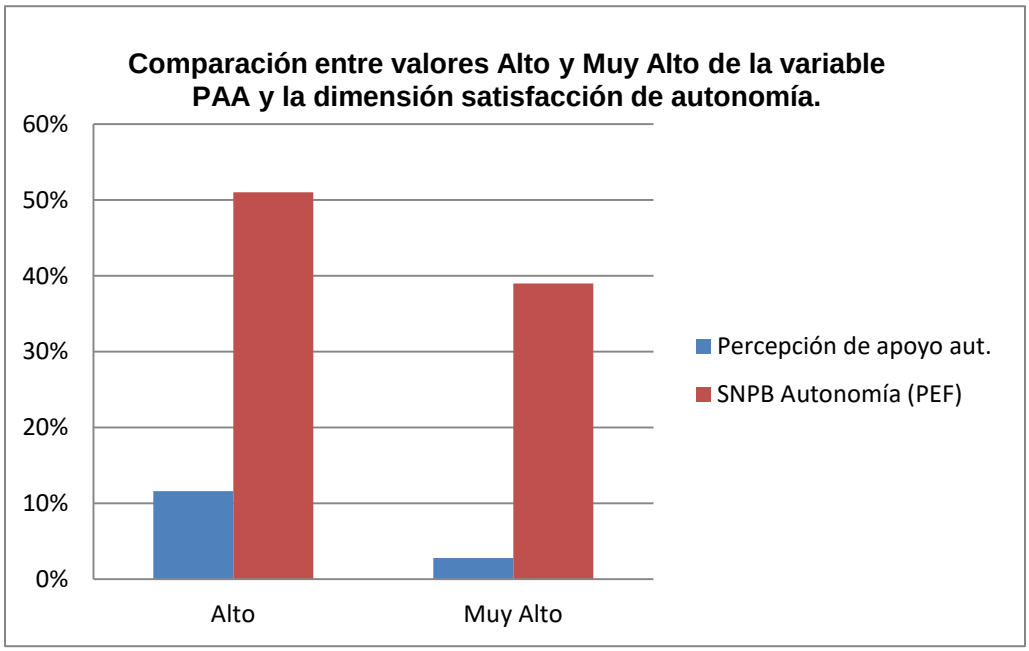
A continuación, exponemos los datos correspondientes:

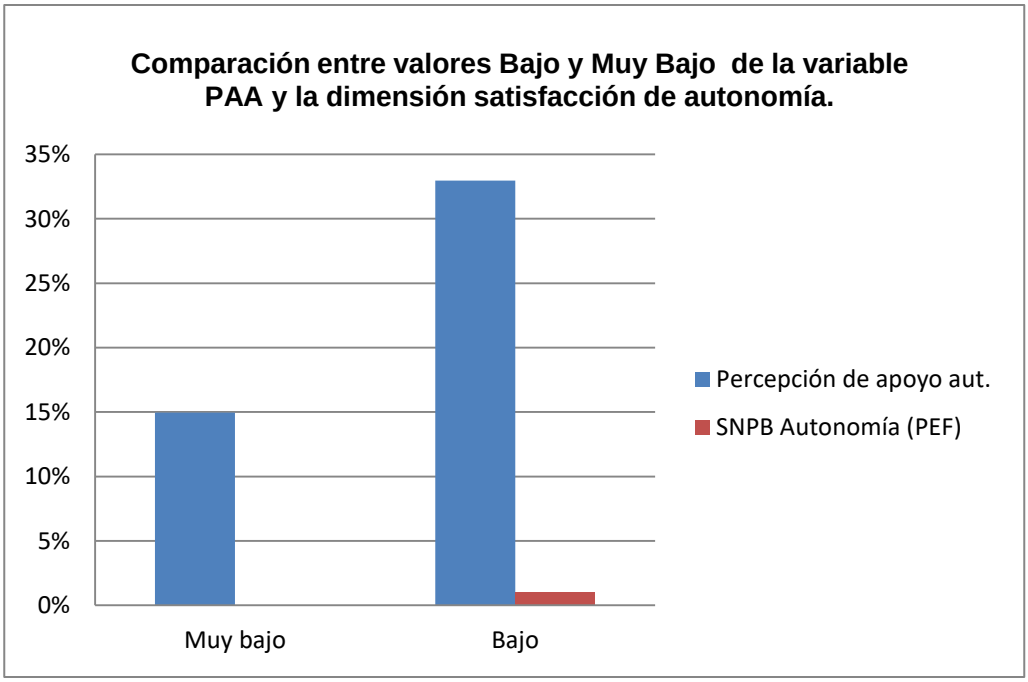


En el presente gráfico se observa el comportamiento de la variable percepción de apoyo a la autonomía por parte de lxs alumnxs y su relación con la dimensión autonomía (correspondiente a la variable SNPB) de lxs profesorxs de educación física. Como se puede apreciar, la suma de los valores Medio, Alto y Muy Alto de la dimensión SNBP Autonomía da un puntaje del 99%. Por su parte, la suma de los mismos valores de la variable percepción de apoyo a la autonomía da un puntaje de 52%.

Entendemos a partir de los resultados arrojados que, a pesar de que hay un 52% del alumnado que expresó percibir autonomía en sus clases, su puntaje es decreciente en relación a la autonomía satisfecha que expresaron lxs profesorxs.

La relación no es positiva, por el contrario, en los siguientes gráficos exponemos una comparación entre la variable y la dimensión que estamos analizando con los valores alto y muy alto por un lado y bajo y muy bajo por otro, viendo amplias diferencias en cada caso.





Esto nos lleva a la conclusión que no siempre que un/a docente que perciba altos sus niveles de autonomía desarrollará un estilo de enseñanza basado en el soporte de autonomía, dando como consecuencia los resultados obtenidos.

Tomando lo que desarrolla Sánchez Oliva et al. (2013):

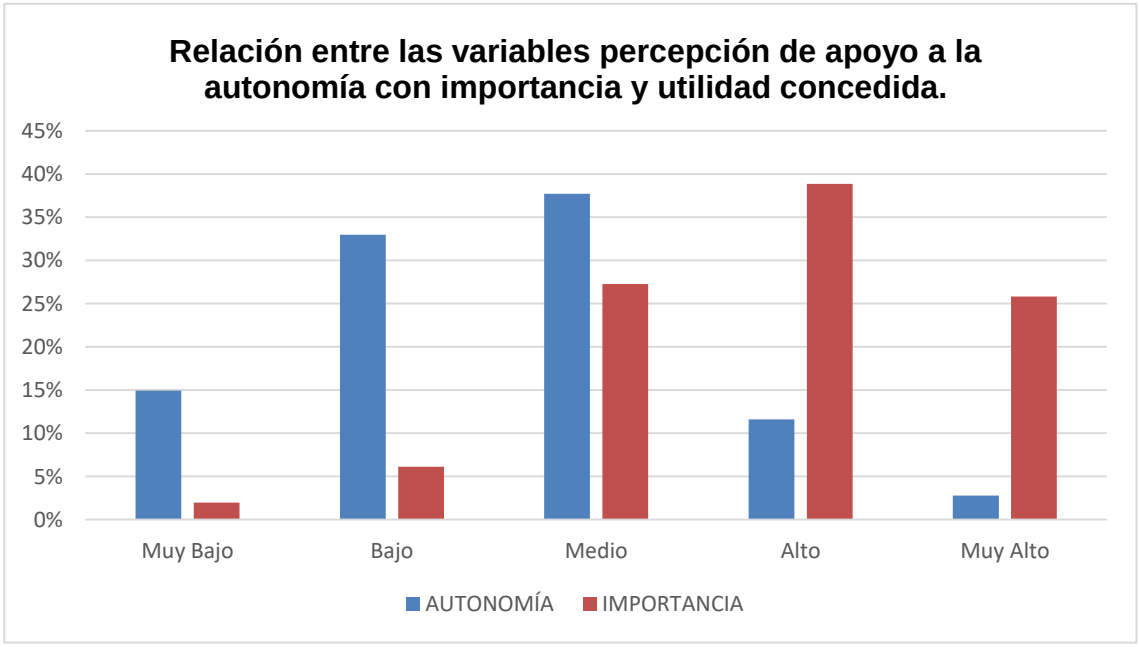
> {…} las estrategias de apoyo a la autonomía se refieren a los comportamientos del docente que permiten la libertad de expresión y acción del alumnado, a través de la cesión de responsabilidad en la toma de decisiones y la valoración de las preferencias y deseos de éstos a la hora de realizar las tareas (Reeve, 2006; 2009). (p. 55)

La satisfacción de autonomía de lxs docentes por su parte "{…} refleja la necesidad de sentir que se actúa voluntariamente y que se es responsable del propio comportamiento (DeCharms, 1968)" (Citado por Alcaraz, 2014, p. 15).

Entendemos y coincidimos, entonces, que contamos con docentes cuya SNPB como vimos en gráficos anteriores presentan altos puntajes (en los tres mediadores psicológicos), pero como ya desarrollamos anteriormente "{…} los comportamientos del estilo docente controlador son más comunes que los que apoyan la autonomía" (Ruiz, 2015, p. 33).

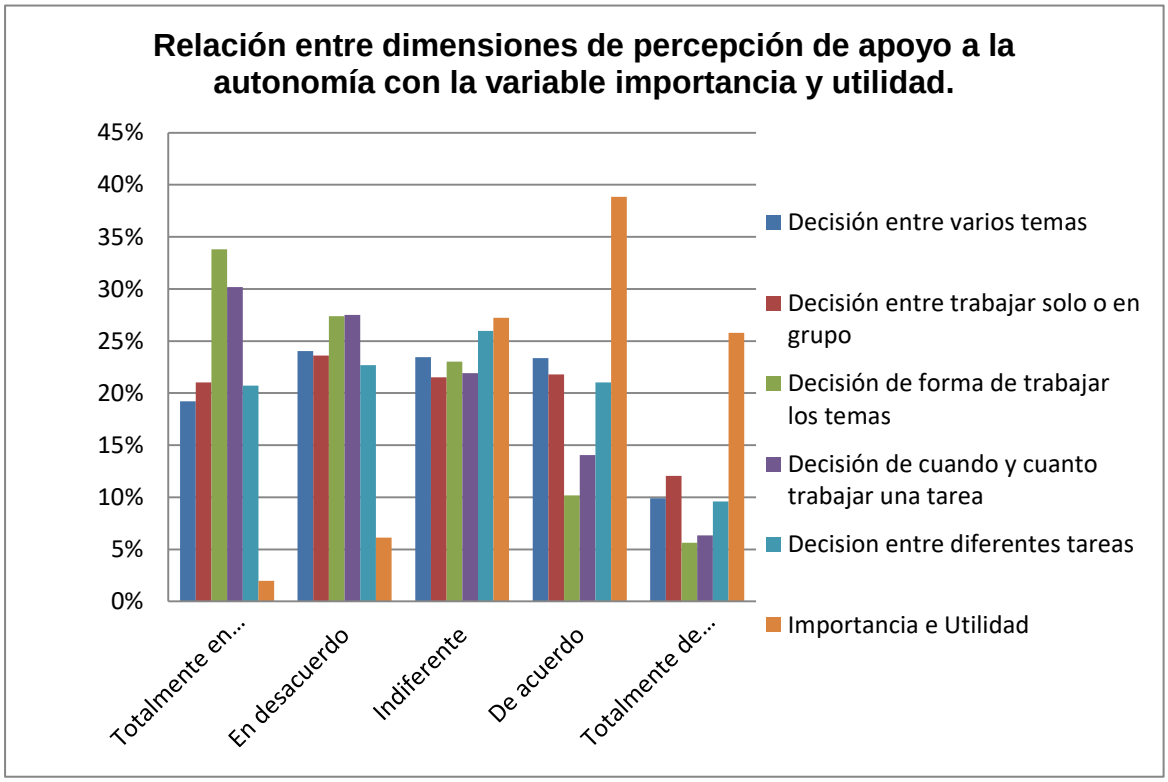
3.2.2. Relación entre la variable percepción de apoyo a la autonomía con la importancia y utilidad concedida a la materia por parte de lxs alumnxs.

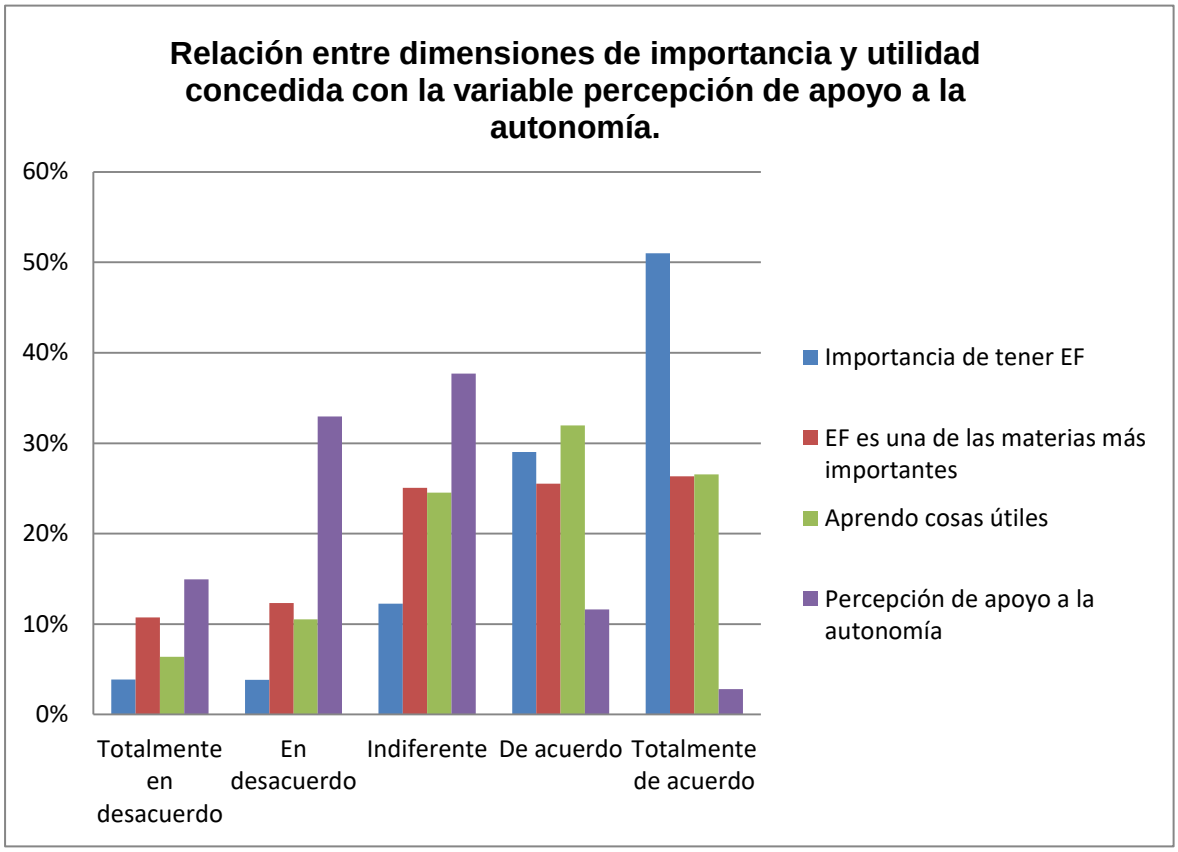
A continuación, presentamos los datos correspondientes:



Sumando los porcentajes de los valores medio, alto y muy alto en cada variable observamos que para la percepción del apoyo a la autonomía el 52% de la población se ubica entre estos valores. Mientras que, para la importancia y utilidad concedida a la materia, se ubica en 92%.

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





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

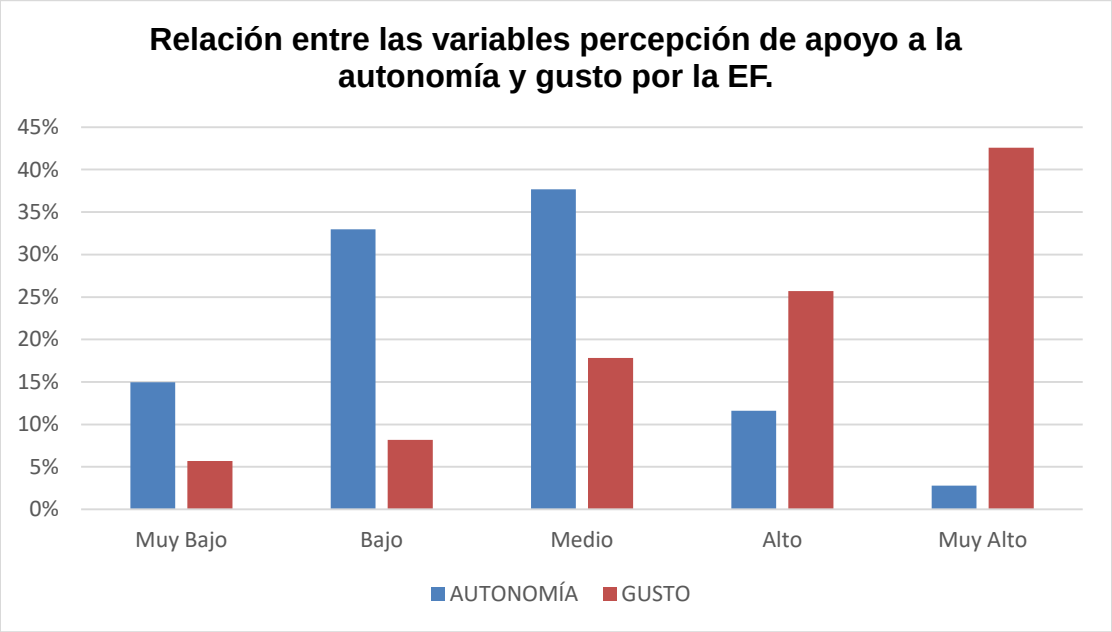
A partir de estos datos, entendemos que la percepción de apoyo a la autonomía no está presente en las prácticas docentes tal como lo plantea en su estudio Sánchez Oliva et al. (2014) quienes llegan a la conclusión que el apoyo a la autonomía no es una variable presente en las clases, prevaleciendo un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

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

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

3.2.3. Relación entre la variable percepción de apoyo a la autonomía con el gusto por la materia por parte de lxs alumnxs.

A continuación, presentamos los datos correspondientes:



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

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

Basándonos en una de las definiciones de la RAE, el gusto es “Placer o deleite que se experimenta con algún motivo, o se recibe de cualquier cosa”, y vinculándolo con los resultados de nuestra investigación, entendemos

que lxs alumnxs experimentan un perfil motivacional de alta calidad (Sánchez Oliva et. al, 2015).

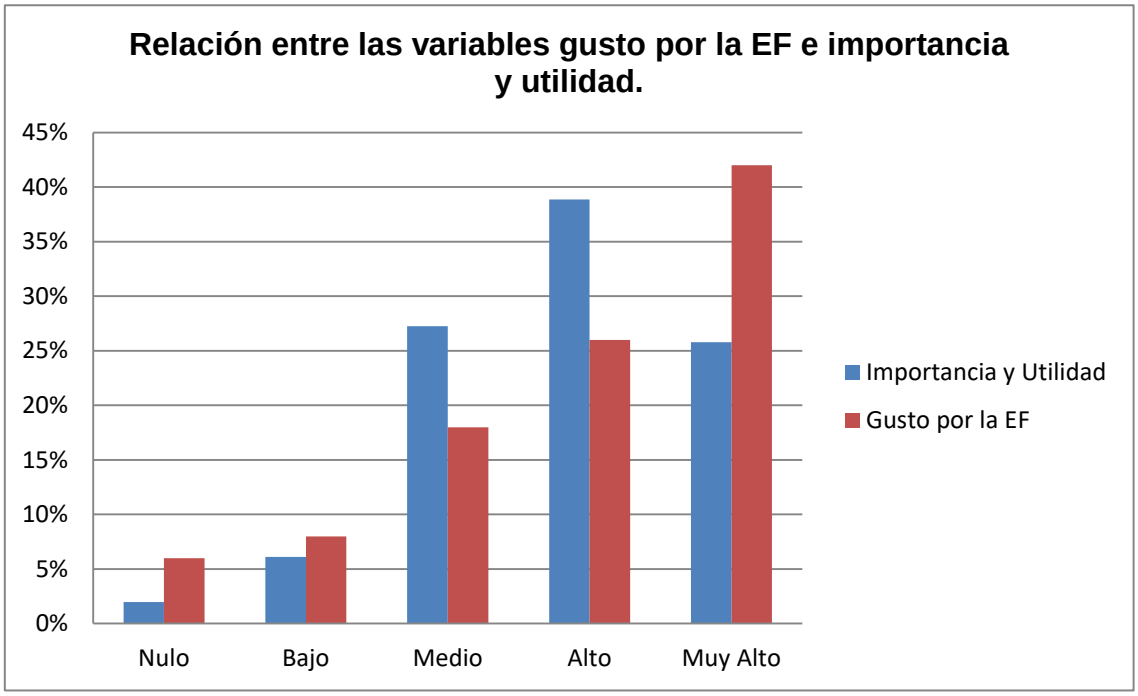
Sin embargo, como bien dice la TAD la satisfacción de las necesidades básicas (competencia, autonomía y relaciones con lxs demás) son condiciones necesarias para el bienestar, la satisfacción/diversión. Lo cual no queda demostrado en los resultados obtenidos sobre la percepción del apoyo a la autonomía.

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

> Además, podemos agregar que los hallazgos de nuestra investigación están en concordancia con la distribución hallada por Moreno y Martínez, (2006) en la adaptación del instrumento para medir la satisfacción de las NPB a las clases de E.F, en el contexto español. En ese trabajo se encontró que la necesidad que más puntuación presentó fue la de relación con l@s demás, siendo la de autonomía la que presentó menor puntuación.
>
> Una distribución similar fue hallada por Sánchez-Oliva et al., (2014), en el que utilizaron el mismo instrumento para analizar los antecedentes motivacionales que pueden incidir en los comportamientos positivos en las clases de E.F; reflejando como la percepción de apoyo a las NPB predice el tipo de motivación a través de la satisfacción de las NPB, y como el tipo de motivación actúa como predictor de los comportamientos positivos. En ese estudio se obtuvieron puntuaciones altas para la satisfacción de las necesidades de relación y competencia, y una puntuación media para la necesidad de autonomía. (Morata, 2018, p. 100)

3.2.4. Relación entre el gusto por la educación física y la importancia y utilidad que se le concede a la materia por parte de lxs alumnxs.

A continuación, presentamos los datos correspondientes:



Observando los valores que presentan ambas variables vemos un incremento progresivo en ambos casos. La sumatoria de los valores Medio, Alto y Muy Alto de la variable de gusto por la educación física es de un 86%, siendo apenas menor que el 92% que representan los mismos valores de la variable importancia y utilidad concedida a la materia. En ambos casos las altas puntuaciones de cada variable nos lleva a concluir entonces que hay una relación positiva entre ambas y que contamos con perfiles motivacionales de alta cantidad y calidad (motivación autónoma) en lxs alumnxs según lo que plantea Sánchez Oliva et al. (2015) en su trabajo de investigación:

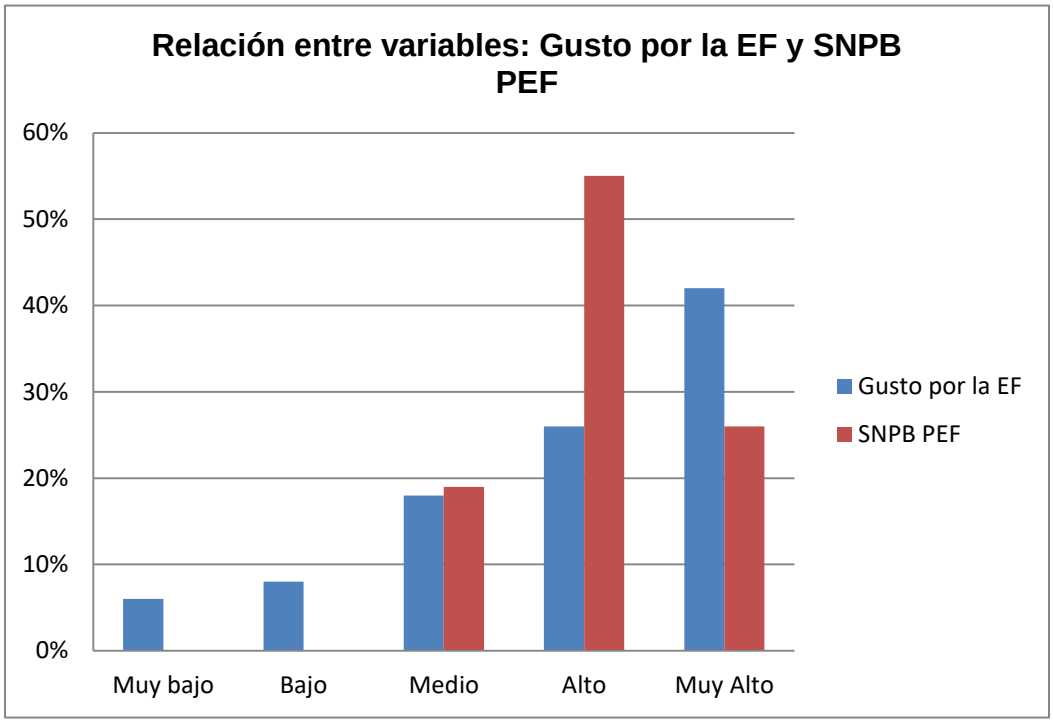
> {…} los alumnos que presentaban perfiles alta cantidad y alta calidad tuvieron puntuaciones significativamente superiores en la importancia de la EF, la diversión y cada uno de los comportamientos positivos analizados, con relación a los perfiles baja cantidad y baja calidad {…} De manera general, estos hallazgos están en la

misma línea que los encontrados en estudios anteriores, en los que también se comprobó que los alumnos con una motivación autónoma eran los que desarrollaban mayores consecuencias adaptativas, como la diversión (Granero-Gallegos et al., 2012; Ullrich-French & Cox, 2009; Yli-Piipari et al., 2009), la importancia dada a la EF (Granero-Gallegos et al., 2012; Moreno et al., 2006; Ullrich- French & Cox, 2009) o los comportamientos positivos (Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez-Miguel, Amado, & García- Calvo, 2013), y menos sentimientos de aburrimiento (Granero-Gallegos et al., 2012; Ullrich-French & Cox, 2009). (p. 164)

La adhesión a la educación física por el disfrute y la diversión va a estar íntimamente relacionada con el interés que se le concede a la misma y con el perfil motivacional autónomo que tengan lxs alumnxs.

3.2.5. Relación entre las variables gusto por la educación física y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs de educación física.

A continuación exponemos los datos correspondientes:



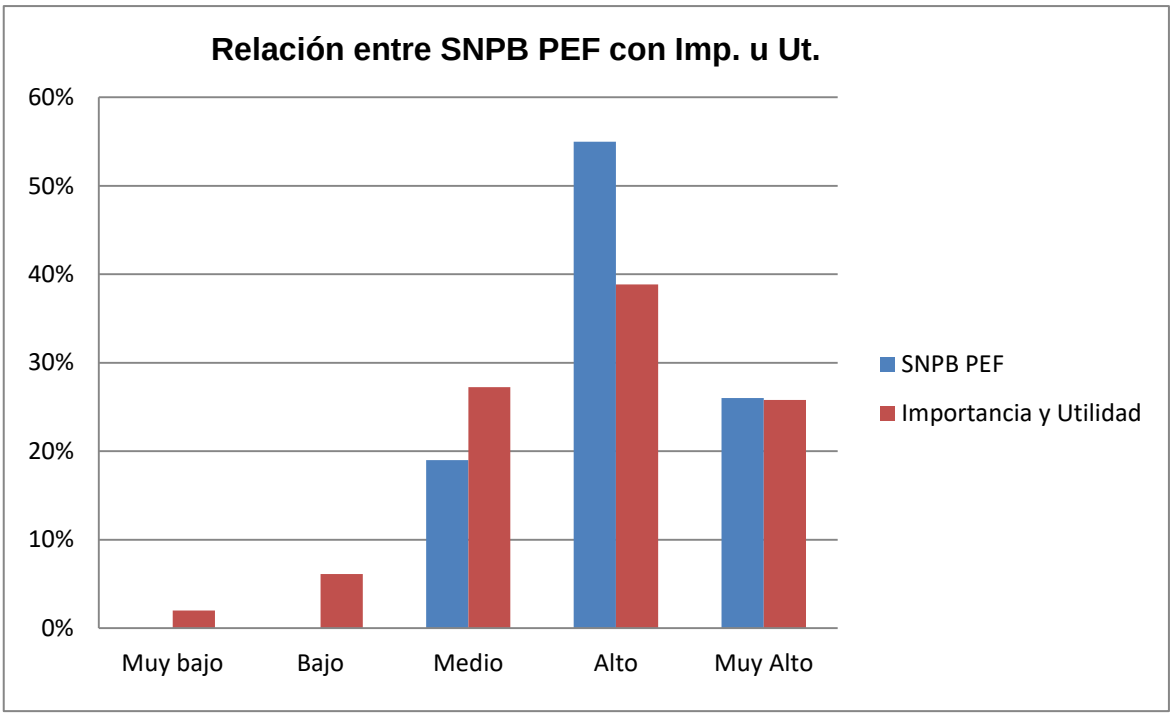
Observando el gráfico vemos una relación positiva entre ambas variables. El gusto por la educación física presenta un crecimiento gradual de sus porcentajes. La suma de sus valores Medio, Alto y Muy Alto da 86%. Por su parte la variable satisfacción de las necesidades psicológicas básicas presenta un crecimiento notable en el valor Alto siendo menor para Muy Alto. La suma de sus valores Medio, Alto y Muy Alto da como resultado 100%.

Esto nos lleva a pensar que "{…} los alumnos presentan motivos de práctica autónomos (p. ej.: diversión, placer, beneficios saludables, identificación con la actividad) y muestran una adecuada satisfacción de sus NPB, revelando además bajas puntuaciones en la desmotivación" (Sánchez Oliva et al., 2015, p. 163).

En relación a lxs profesorxs de educación física, teniendo sus mediadores psicológicos satisfechos entendemos que deberían "{…} tratar de optimizar la regulación motivacional de los alumnos, es decir, los motivos por los cuales se involucran en las actividades planteadas, fomentando para ello una adecuada motivación tanto a nivel cuantitativo como cualitativo" (Sánchez Oliva et al., 2015, p. 163). Propiciando principalmente la autonomía en lxs alumnxs durante las clases de educación física para obtener no solo perfiles de alta calidad sino, también, perfiles de alta cantidad.

3.2.6. Relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs de educación física y la importancia y utilidad que lxs alumnxs le conceden a la materia.

A continuación exponemos los datos correspondientes:

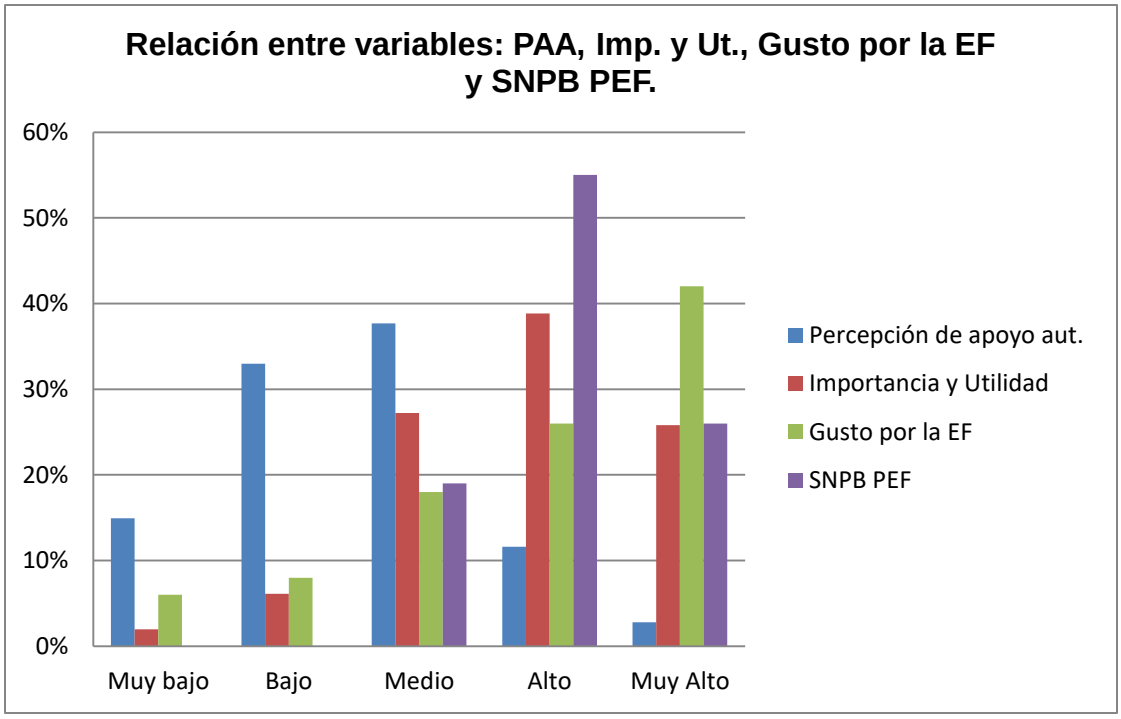


Observando el gráfico vemos una relación positiva entre ambas variables. La importancia y utilidad que lxs alumnxs le conceden a la educación física presenta un crecimiento gradual de sus porcentajes haciendo un pico en el valor Alto, donde la suma de este valor más los valores Medio y Muy Alto da 92%. Por su parte la variable satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs presenta un crecimiento notable en el valor Alto coincidiendo con la variable importancia. La suma de sus valores Medio, Alto y Muy Alto da como resultado 100%.

Entendemos que contamos con profesorxs cuyas NPB se encuentran satisfechas y en altos porcentajes, por lo tanto, y según todo lo desarrollado hasta aquí, lxs mismxs pueden, generar en sus alumnxs: "{…} pensamiento creativo, {…} desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de modo que les permitan integrar sus aprendizajes y transferirlos en cualquier situación o contexto" (Ruiz, 2015, p. 4). Gracias a la satisfacción de los mediadores psicológicos de lxs profesorxs contamos con alumnxs motivadxs intrínsecamente, por lo tanto, comprometidos e interesados en la actividad.

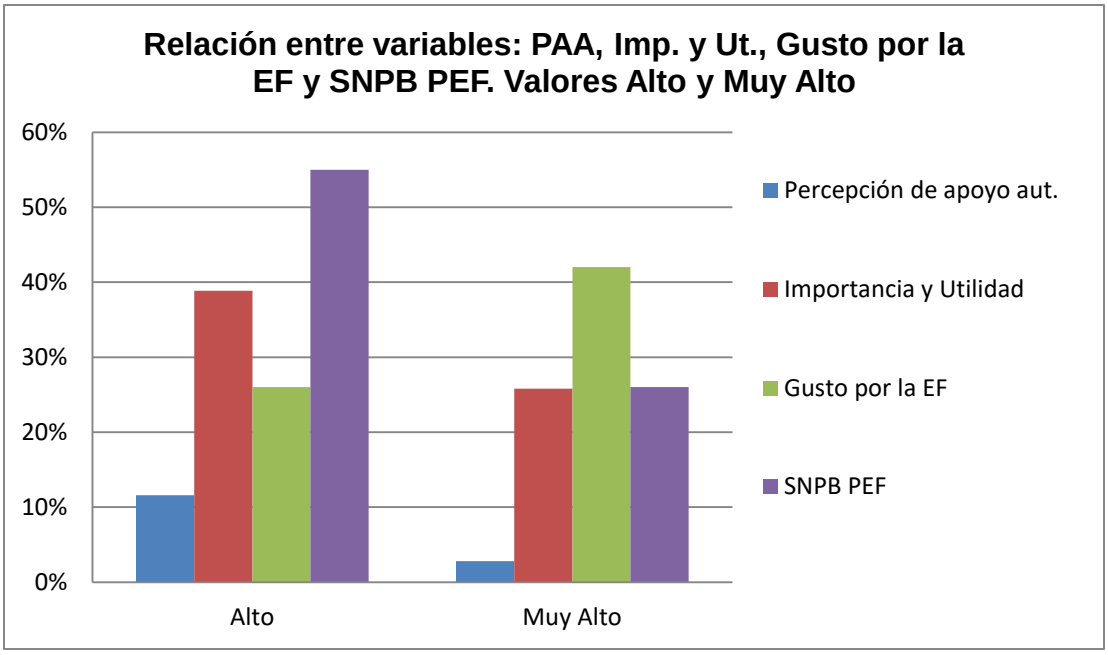
3.2.7. Relación entre las variables percepción de apoyo a la autonomía, importancia y utilidad concedida y el gusto por la educación física con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs docentes de educación física.

A continuación, exponemos los datos correspondientes:



Observando el gráfico vemos que tres de las cuatro variables de análisis presentan puntajes que van creciendo de muy bajo a muy alto. La variable percepción de apoyo a la autonomía, por su parte y como ya hemos visto en análisis anteriores presenta puntajes crecientes hasta el valor Medio, pero que luego desciende bruscamente para los valores siguientes.

En el siguiente gráfico se aprecia el comportamiento de las variables y como se relacionan a partir de los valores Alto y Muy Alto.



Entendemos, por lo tanto, que contamos con docentes cuyas necesidades psicológicas básicas se encuentran satisfechas y presentan grandes puntajes (81%), pero que esto no predice lo mismo para la variable percepción de apoyo a la autonomía (15%). Sin embargo, lxs alumnxs sienten gusto por la educación física (68%) y le conceden importancia a la misma (65%).

Sabemos de acuerdo a lo que desarrollamos en el marco teórico, que profesores/as con sus necesidades psicológicas básicas satisfechas generan consecuencias positivas en sus alumnxs y suelen optar por métodos de enseñanza basados en el estilo de apoyo a la autonomía (Alcaraz, 2014).

Sin embargo, por todo el análisis realizado de la variable percepción de apoyo a la autonomía sabemos que los resultados obtenidos no reflejan lo expresado en la teoría. Reforzamos la idea que esto se debe a que es un modelo no tan presente en las clases de educación física, dándose con mayor frecuencia un estilo controlador (Ruiz, 2015) y a niveles no tan altos de la satisfacción de autonomía (en comparación con los otros dos mediadores psicológicos en lxs alumnxs) según lo desarrollado por el especialista Morata (2018) en su trabajo de investigación. De la misma manera lo plantea Puig (2018):

> Particularmente, en lo que refiere a los hallazgos de la relación de la dimensión satisfacción de “autonomía”, no están en total consonancia con lo postulado por la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), ni con trabajos como los de Pelletier et al. (2002) que han señalado que “la motivación a la autonomía del profesorado en la enseñanza promueve estudiantes autónomos en el aprendizaje” (Ruiz Q., Moreno-Murcia y Vera Lacarcel, 2015, p. 70). (p. 112)

En lo que respecta al gusto por la educación física y la importancia y utilidad que lxs alumnxs le adjudican tenemos una relación positiva de estas dos variables con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs. Lxs alumnxs además de contar con un perfil de alta calidad, sumamos la posibilidad de que tengan implicancia a la tarea, independientemente del estilo de enseñanza docente que prevalece en las clases.

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 percepción de apoyo a la autonomía por parte de lxs alumnxs; el gusto e importancia y utilidad concedida a la materia por lxs mismxs y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs docentes.

Comenzando con los objetivos específicos determinamos, en primera instancia, los niveles de cada variable, obteniendo que el nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs de educación física en sus valores alto y muy alto da un 81%, cuya moda y media coinciden en el valor alto; para la variable de percepción de apoyo a la autonomía de lxs alumnxs el nivel llega solo a un 15%, la moda y la media coinciden en el valor medio; para el gusto por la materia tenemos un 68% donde la moda se ubica dentro del valor muy alto y la media hace lo propio en el valor alto; puntaje similar obtuvimos al determinar el nivel de la variable importancia y utilidad concedida a la materia que es de un 65%, la moda se ubica en el valor muy alto y la media en el valor alto.

En segunda instancia, establecimos relaciones entre las variables y obtuvimos como resultado relaciones positivas entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y las variables de gusto e importancia y utilidad asignada a la materia. Por lo tanto, logramos un total apoyo empírico a una de nuestras hipótesis que plantea que el gusto, la importancia, y la utilidad concedida por lxs alumnxs a la educación física se relacionan positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs.

No sucedió lo mismo con la segunda hipótesis que establece que a mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesorxs de educación física, mayor es la percepción de apoyo a la autonomía que tienen lxs alumnxs. En este caso los datos obtenidos no han apoyado esta hipótesis, ya que las relaciones de la variable percepción de apoyo a la autonomía con las demás, especialmente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de lxs profesores demostró resultados diametralmente opuestos, llegando a una relación inversamente proporcional entre la variable en cuestión y las otras tres variables.

Suponemos, a partir de los resultados y el análisis realizado, que contamos con profesorxs de educación física cuyos mediadores psicológicos se encuentran satisfechos y en altos niveles. Según nuestro marco teórico esto debería reflejarse en clases de educación física con soporte de autonomía para lxs alumnxs, y orientaciones a la tarea, generando consecuentemente estudiantes con niveles incrementados de su motivación autónoma.

Contrariamente a ello, obtuvimos grandes porcentajes en los valores bajos y muy bajos en la percepción de autonomía de lxs alumnxs. Nos aventuramos a afirmar que se debe a que el estilo de enseñanza basado en el soporte de autonomía no está tan presente en las clases de educación física, prevaleciendo un estilo controlador (Ruiz, 2015).

En línea con los resultados de la percepción de apoyo a la autonomía y relacionándola con las variables de gusto, importancia y utilidad asignada a la materia, sostenemos lo desarrollado por Sánchez Oliva (2015) que contamos con alumnxs cuyo nivel de motivación es elevado presentando un perfil más autodeterminado (pese a que sientan que no reciben apoyo para desarrollarse y

participar de forma autónoma en sus clases). El gusto por la educación física genera consecuencias adaptativas positivas como la diversión, el esfuerzo y la importancia y utilidad que le asignan a la materia.

Interpretamos además, lxs alumnxs generan comportamientos autodeterminados, según lo que define Sánchez Oliva (2015) sobre las conductas autodeterminadas y los tipos de perfiles motivacionales. Vale aclarar que la percepción de apoyo a la autonomía, según otras investigaciones fue el mediador psicológico que obtuvo puntuaciones más bajas en lxs alumnxs (Morata, 2018).

En lo que respecta a los resultados obtenidos en las variables de gusto por la educación física y la importancia y utilidad concedida a la materia vinculadas entre sí y con las otras, concluimos que el alumnado cuenta con motivos de práctica autónomos que no se vinculan, en este caso, con el estilo de enseñanza que prevalezca en las clases (perfil de alta calidad), y suponemos además, que tienen implicancia a la tarea, según lo que plantea en su estudio Moreno Murcia & Llamas (2007), esto se traduce en estudiantes que se esfuerzan e involucran en la materia, con el interés puesto en aprender nuevas actividades, generando por lo tanto afectividad positiva hacia la clase, aumentando los niveles de diversión y disfrute. En concordancia con Moreno et al., (2006) y lo desarrollado con respecto a la TAD, creemos que el gusto por la materia es un regulador positivo de la conducta que genera interés, valoración personal, disfrute y satisfacción, logrando posteriormente implicancia, compromiso y permanencia de lxs sujetos en las actividades corporales.

A partir de los resultados alcanzados proponemos exponer los mismos en la institución donde se recolectaron datos para esta investigación con el objetivo de generar en autoridades de la institución y profesorxs a cargo de la materia en cuestión, una reflexión crítica sobre los estilos de enseñanza presentes en el dictado de las clases de educación física, con vistas a generar a futuro capacitaciones, reformas, actualizaciones, o demás acciones orientadas a la mejora en la calidad educativa, de las clases y la motivación en lxs alumnxs.

Podría emprenderse por otro lado, nuevos estudios que profundicen sobre el desarrollo de las clases de educación física y tipo de enseñanza prevaleciente en

todos los niveles educativos formales. En el mismo sentido sería indispensable hacer una revisión crítica y analizar los planes de estudio de las instituciones de formación docente y las curriculas escolares oficiales, no solo del nivel en cuestión, si no, abarcando la totalidad del sistema educativo formal argentino.

3.4. Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado

Durante el proceso de la realización de este trabajo de investigación, no se presentaron inconvenientes de envergadura, pero si algunas situaciones que generaron pequeñas dificultades, estas son:

- Al momento de realizar los índices sumatorios para variables complejas los plazos se extendieron debido a que la construcción de los mismos se realizaba de manera conjunta con otrxs investigadorxs. Esto dificultó incluso la creación de los índices ya que individualmente se fueron armando y los cambios que se hacían sobre los mismos no siempre eran desarrollados con claridad, dificultando el consenso y la comprensión de los mismos, en especial el índice de la variable SNPB de lxs profesorxs.

  En este caso el cuestionario aplicado a profesorxs contenía afirmaciones planteadas en sentido positivo y otras en sentido negativo. Al detectar esto, tuvimos que confeccionar un índice con apartados en negativo y en positivo para cada dimensión de la variable. Esto llevó tiempo, confusiones, y cambios continuos donde impactó en el retraso para procesar los datos.

  Una forma de evitar esto, es ver la manera de mejorar los cuestionarios administrados en la redacción de sus ítems. O facilitar a lxs investigadorxs parámetros que guíen en la tarea del armado de lxs cuestionarios. Sin la ayuda de la tutora no hubiéramos podido llegar a un acuerdo sobre la construcción del índice SNPB.
- Al momento de la carga de datos, se omitió un error en la carga de un valor que luego fue detectado. Por lo tanto, en cuanto esto fue descubierto, se tuvieron que modificar los avances hechos sobre el procesamiento de los datos.

Creemos que la posibilidad de trabajar en parejas o grupos reducidos de personas sería una solución a las dificultades que planteamos. Esto permitiría un intercambio continuo y sistemático para poder avanzar con mayor facilidad, evitando largas esperas en la participación de lxs demás investigadorxs en la plataforma virtual por la que interactuamos durante todo el proceso de elaboración del presente trabajo.

4. Anexos

4.1. Anexo 1: Modelo de cuestionario alumnxs “QA16”

CUESTIONARIO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-A17)

Fecha:	Sexo (marca el que corresponda): Hombre ☐ Mujer ☐
Edad:	Colegio: Público ☐ Privado ☐ 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): ☐Sí ☐No	
Si tu respuesta es afirmativa, ¿cuánto dirías que es tu nivel de práctica? ☐Poco ☐Normal ☐Bastante ☐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

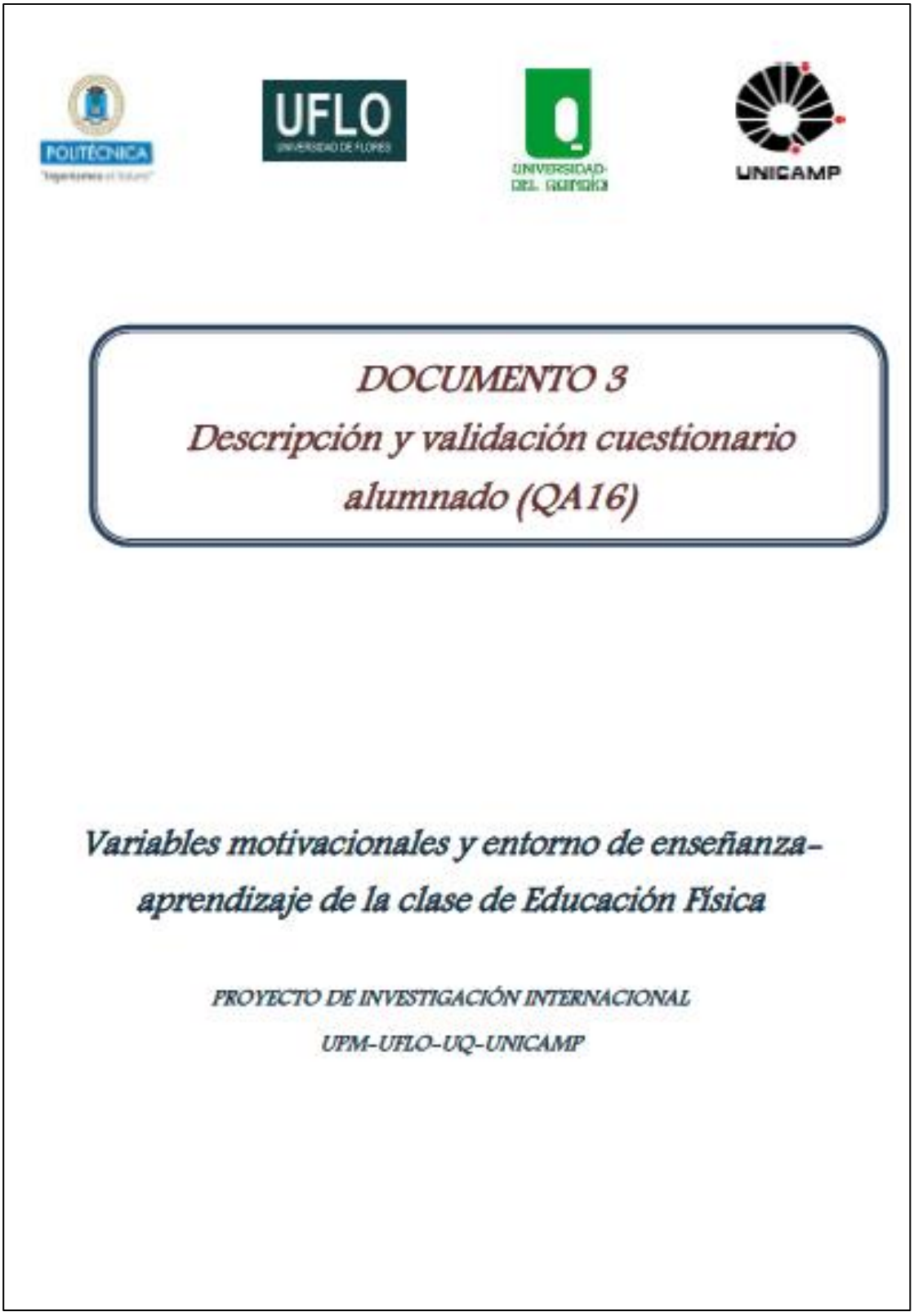
Es confidencial y no hay respuestas correctas o incorrectas. Contestá con sinceridad.
No hay límite de tiempo. Contestá con tranquilidad.
Asegurate de que no dejás ninguna afirmación sin contestar.
GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

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

4.2. Anexo 2: Protocolo de administración: Descripción y validación cuestionario “QA16”



1. Descripción del cuestionario

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

A. Variables sociodemográficas

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

> **A tener en cuenta:**
> En cada país se debe adaptar el tipo de centro en función de los existentes. Los que aparecen son los tipos existentes en España.

B. Variables de estudio

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

Variables dentro de la Teoría de la Autodeterminación

- *Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas*. Se utiliza la versión traducida al castellano (Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra, 2008) de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas o *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES: Vlachopoulos y Michailidou, 2006). Este instrumento se compone de 12 ítems que miden la percepción de autonomía, la percepción de competencia y la percepción de relaciones sociales.
- *Motivación Autodeterminada*. Se utilizan los ocho ítems correspondientes a los factores de motivación intrínseca y motivación identificada de la versión traducida al castellano (Moreno, González-Cutre, y Chillón, 2009) de la Escala del Locus Percibido de Causalidad o *Perceived Locus of Causality* (PLOC; Goudas, Biddle, y Fox, 1994). También se incluyen los cuatro ítems correspondientes al factor regulación integrada diseñada por Ferriz, González-Cutre y Sicilia (2015) para su inclusión en la educación física.
- *Percepción de Apoyo a la Autonomía por parte del Profesor*. Se utiliza la escala *Student's Perception of Autonomy Support* de Röder y Kleine (2007). Este instrumento consta de cinco ítems agrupados en un solo factor y fue traducido y validado al castellano por Ruiz (2015).

2. **Estudio piloto (validez de constructo):**

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

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

Otras variables de estudio
Seleccionadas en función de su interés para la investigación.

- ***Compromiso con el Aprendizaje***. Se utiliza el ***Engagement Questionnaire in PE*** (Shen et al., 2012). Este instrumento consta de cinco ítems agrupados en un solo factor.
- ***Importancia y Utilidad Concedidas a la Educación Física***. Se utilizan tres ítems previamente diseñados y validados en el contexto español (Moreno, González-Cutre y Ruiz, 2009).
- ***Gusto por la Educación Física***. Se utilizan tres ítems creados ad hoc.

A tener en cuenta:
Antes de administrar definitivamente los cuestionarios, de debe realizar la validación de los mismos. El procedimiento está reflejado al final de este documento.

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

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

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

3. Procedimiento de validación de los cuestionarios en cada país

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

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

Para Argentina y Colombia

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

Para Brasil

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

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

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

Referencias

Ferriz, R., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la Inclusión de la Medida de la Regulación Integrada en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte, 24*(2), 329-338.

Goudas, M., Biddle, S., y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology, 64*, 453-463.

Hambleton, R. K., y Patsula, L. (1998). Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Social Indicators Research, 45*(1), 153-171

Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: The perceived locus of causality (PLOC) scale. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(1), 327-33

Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología, 25*(2), 295-303.

Röder, B., & Kleine, D. (2007). Selbstbestimmung/Autonomie. En Skalendokumentation zum Forschungsprojekt "Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht". Extraido de: http://psilab.educat.hu-berlin. de/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf

Ruiz, M. (2015). *Soporte de autonomía y motivación en educación. Consecuencias a nivel contextual y global*., Universidad Miguel Hernández, Elche

Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Fahlman, M., y Garn, A. (2012). Urban high-school girls' sense of relatedness and their engagement in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 31*, 231-245.

Vlachopoulos, S., y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence and relatedness: the Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education & Exercise Science, 10*, 179-201.

4.3. Anexo 3: Cuestionario Profesorxs “QP16”

CUESTIONARIO PROFESORADO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-P16)

Género (marcar el que corresponda): Hombre ☐ Mujer ☐

Edad: ☐

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

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

Colegio: Público ☐ Privado ☐

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

1º y 2º ☐ 3º y 4º ☐ 5º y 6º ☐

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

Clave de profesor/a: ☐

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

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

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

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

Valora las siguientes afirmaciones:

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

2

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

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

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

Valora las siguientes afirmaciones:

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

En mi ambiente de trabajo

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

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

Valora las siguientes afirmaciones

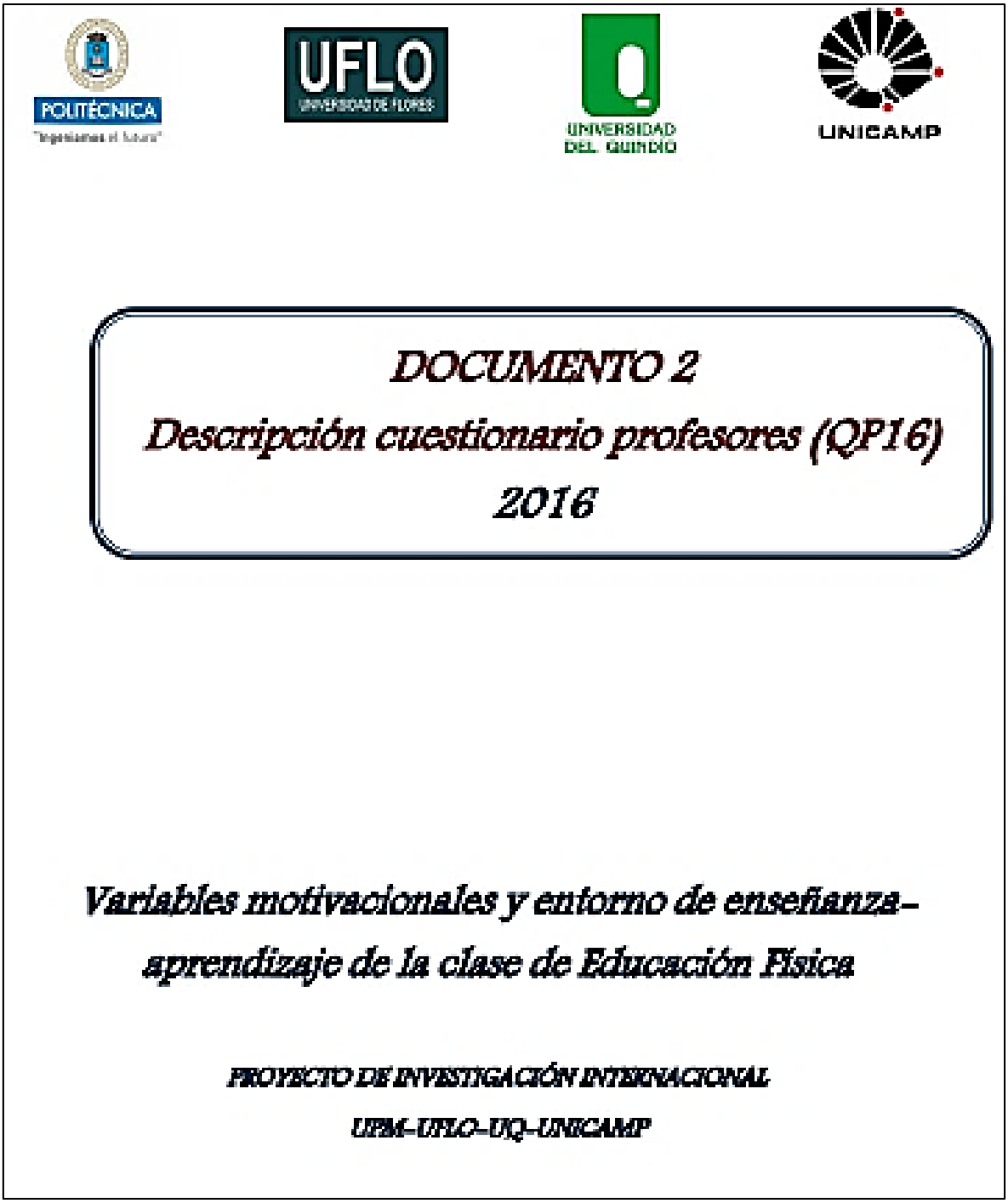
74.	Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado/a	1	2	3	4	5	6	7
75.	Al final de la jornada me siento agotado/a	1	2	3	4	5	6	7
76.	Me encuentro agotado/a cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
77.	El trabajo diario es realmente una tensión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

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

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

Muchas gracias por tu colaboración

4.4. Anexo 4: Protocolo de administración: Descripción y validación cuestionario “QP16”



1. Descripción del cuestionario

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

A. Variables sociodemográficas

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

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

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

B. Variables de estudio

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

Variables dentro de la Teoría de la Autodeterminación

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

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

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

Otras variables de estudio

Seleccionadas en función de su interés para la investigación.

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

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

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

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

Variables	Ítems
Necesidades Psicológicas Básicas	**1 - 26 (exc. 7, 14, 19, 23, 26)**
Satisfacción Autonomía	1, 5, 9, 12, 15, 20, 24
Satisfacción Competencia	3, 4, 11, 13, 16, 22
Satisfacción Relación con los Demás	2, 6, 8, 10, 17, 18, 21, 25
Frustración Necesidades Psicológicas Básicas	**62-73**
Frustración Autonomía	62, 63, 64, 65
Frustración Competencia	66, 67, 68, 69
Frustración Relación con los Demás	70, 71,72,73
Motivación en el Trabajo	**27-45**
Amotivación	27, 28, 29
Regulación externa social	30, 31, 32
Regulación externa material	33, 34, 35
Regulación introyectada	36, 37, 38, 39
Regulación identificada	40, 41, 42
Motivación intrínseca	43, 44, 45
Importancia y Viabilidad de Estrategias	**90-101**
Estrategias fomento autonomía	90, 91, 92, 93, 94
Estrategias fomento competencia	95, 96, 97, 98
Estrategias fomento relaciones con los demás	99, 100, 101
Presiones Percibidas en el Trabajo	**46-61**
Limitación de tiempo de la clase	47, 50, 53, 56
Presiones autoridades del centro	46, 51, 59, 61
Presiones compañeros	48, 52, 54, 58
Presiones rendimiento de los alumnos	49, 55, 57, 60
Burnout	**74-89**
Agotamiento	74, 75, 76, 77, 79
Despersonalización	81, 82, 86, 87, 88
Reducción del compromiso	78, 80, 83, 84, 85, 89
Vocación	**7, 14, 19, 23, 26**

3. Procedimiento de validación de los cuestionarios en cada país

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

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

Para Argentina y Colombia

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

Para Brasil

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

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

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

Referencias

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., y Thogersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personal and Social Psychology Bulletin, 37*, 1459-1473.

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

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

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

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

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

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

Standage, M., y Ryan, R. M. (2012). Self-Determination theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and well-being. En G. Roberts y D. C. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 233-270). Champaign, IL: Human Kinetics.

4.5. Anexo 5: Relevamiento de datos institucionales

Alumno/a: Ayelén Dieguez

Datos institución Educativa de nivel medio

Nombre de la Institución: Centro de Formación Profesional Nº 7 (D.E. Nº 10).
Gestión: Pública
Director: Lic. Carlos E. Salatino
Regente a cargo: Alejandro Heredia
Domicilio: Ramsay 2250
Ciudad y Provincia: C.A.B.A, Buenos Aires.
Teléfono: 4783- 8725
Mail: cfp7de10@gmail.com

Cursos en cada año	**Cantidad de alumn@s en cada curso**	**Profesor y/o Profesora de cada curso**
1ºaño.	BOI:15 V: 12 M: 3 BOG:15 V: 10 M: 5 **TOTAL: 30**	Profesora Ayelén Dieguez (mujeres) Profesor Santiago Murphy (varones)
2º año.	BOI: 12 V: 11 M: 1 BOG: 12 V: 7 M: 5 **TOTAL: 24**	Ídem anterior.
3º año.	BOI: 6 V: 5 M: 1 **TOTAL: 6**	Ídem anterior.
4 ºaño.	----------	----------
5 ºaño.	----------	----------
6 ºaño.	----------	----------
Total de alumnos	60	

Observaciones: La escuela se divide en dos orientaciones.
BOI: Bachiller Orientación Informática.
BOG: Bachiller Orientación Gastronomía.
En las clases de Ed. Física se unifican ambas orientaciones para su realización y se dividen por género. No son clases mixtas.
El cuestionario piloto se realizará con el grupo de varones de 1er año BOI/BOG.

El cuestionario definitivo se realizará con los alumnos varones de 2do año BOI/BOG.
La institución ingresó a la enseñanza oficial en el año 2015 por lo tanto solo tiene formado hasta tercer año por el momento.

4.6. Anexo 6: Consentimiento Informado alumnxs y profesorxs.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

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

_____ _____
Nombre y Apellidos DNI

_____ _____
Firma Fecha

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

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

_____ _____
Nombre y Apellidos DNI

_____ _____
Firma Fecha

4.6. Anexo 6: Glosario de conceptos.

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 resultacompletamente agotadora.

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

- Moderado:

Definición: Que guarda un medio entre dos extremos

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

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

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

- A menudo:

Definición: Muchas veces, frecuentemente y con continuación.

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

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

-NUNCA / RARAMENTE (1 DÍA SOBRE 7),

-A VECES (2 DÍAS SOBRE 7)

-A MENUDO (3 O MÁS DÍAS SOBRE 7)

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

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

- Indiferente:

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

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

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

- Salir a correr:

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

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

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

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

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

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

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

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

Definición coloquial: Que se siente importante, que vale.

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

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

- Autoestima:

Definición: Valoración positiva que se tiene de uno mismo

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

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

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

- Fracaso:

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

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

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

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

- Cualidades:

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

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

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

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

- Gestos correctos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Control:

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

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

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

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

- El tiempo parece alterarse:

Definición: (alterarse) Alteración: cambiar, cambiarse

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

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

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

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

- Demandas de la situación

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

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

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

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)

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

Palabras del los cuestionarios 2017:

- Estímulos

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

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

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

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

- Frecuentemente

Definición: Repetición a menudo de un acto o suceso

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

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

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

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

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

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

Pregunta 29 “Frecuentemente, podemos decidir entre diferentes tareas”

- Habilidades

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

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

Existen distintos tipos de habilidades.

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

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

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

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

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

Ejemplos:

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

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

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

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

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

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

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

- Progresión

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

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

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

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

- Deseos:

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

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

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

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

- Intereses:

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

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

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

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

- Satisfacción:

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

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

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

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

- Forma de vida:

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

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

Ejemplo: Cuando participas de la clase de Educación Física porque la 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 realizás educación física porque te atrae todo lo que se hace en la clase, quedás maravillado con lo que sucede en la clase de educación física, te deleita estar allí.

Ítem: Valora las siguientes afirmaciones…

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

- Me gusta mucho:

Definición:

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

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

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

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

- Me parece genial

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

Definición coloquial: Dentro del contexto planteado, el referirse a "me parece genial", hace mención a que la educación física propicia un espacio para crear, innovar y dar riendas sueltas a la imaginación tanto de l@s alumn@s como de l@s profesores. Es uno de los espacios más creativos innovadores de la escuela.

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

Ítem: Valora las siguientes afirmaciones...

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

- Valores

Definición: Característica o conjunto de características que hacen apreciable a una persona o cosa. (thefreedictionary.com/valor)
En un sentido genérico, los valores son las ***propiedades, cualidades o características*** *de una acción, una persona, un objeto o una actividad, considerados típicamente positivos o de* ***gran importancia***

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

Ejemplo: juegos cooperativos como un contenido desde de la educación física que se sustentan en valores tales como la colaboración entre todos los participantes, ellogro del objetivo común en base al cuidado de uno mismo y de los demás, a la igualdad y la autonomía en el modo de desarrollar la actividad.

Ítem: QA16- pagina 2- N 23*
Participo en esta clase de Ed. Física porque considero que está de acuerdo a mis valores"

- Temas

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

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

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

Un tema del voley sería el saque de arriba.

Ítem: QA16 – pagina 2 – N 25 y 27*

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

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

- ***Tarea:***

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

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

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

Ítem: QA16 – pagina 2 – N 28 y 29*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.6.1 Anexo 6: Instructivo de presentación.

Presentación en el primer momento:

Hola, mi nombre es....., soy profesor/a de educación física y en este momento estoy estudiando la licenciatura en Actividad Física y Deporte en la Universidad de Flores. Estoy cursando la última materia de la carrera y tenemos que hacer una investigación científica para recibirnos.

Yo formo parte de un equipo de investigación que trabaja en la Universidad de Flores desde hace tres años. Investigamos acerca de cómo se sienten los/as adolescentes en las clases de educación física y cuál es el lugar que tiene la actividad física en su vida cotidiana. También nos interesa saber qué relación hay entre la motivación que tienen los/as adolescentes en la clase de educación física con la motivación que tienen los/as profesores de educación física en su trabajo en el colegio. Por eso haremos el estudio con grupos de alumnos/as que van a una misma clase de educación física y a su profesor/a.

Esta investigación también se hace en otros países: España, Colombia y Brasil. La idea es poder comparar los datos en los distintos países cuando la finalicemos.

En Argentina estamos haciendo la investigación con 150 grupos y sus respectivos profesores de diversos colegios, distribuidos en distintos pueblos y ciudades del país. El colegio de ustedes es uno de los seleccionados.

Es importante que sepan que la participación en esta investigación es voluntaria, participa solo quien quiera hacerlo. Lo que necesitamos es que respondan un cuestionario con sinceridad. Lo que ustedes digan será anónimo y estará representando lo que sucede en las clases de educación física de nivel medio en nuestro país. Si quieren participar, deberán disponer de 20 minutos aproximadamente: 10 para responder el cuestionario y otros 10 minutos para trasladarnos, que yo reparta los cuestionarios, etc.

Ahora necesitaría que me digan quienes quieren participar respondiendo el cuestionario. Lo completaremos el día..... en el horario ..... Yo les estaré muy agradecido/a si deciden realizar el cuestionario, pero les vuelvo a decir que no es obligatorio hacerlo y que la decisión que ustedes tomen no tiene ninguna

repercusión en sus actividades en la escuela. Los datos que recabemos nos servirán a los/as investigadores/as y profesores/as de educación física, para conocer algunas cuestiones sobre cómo viven hoy los/as adolescentes la clase de educación física, para luego poder pensar cambios en nuestra práctica si es necesario y beneficioso para ustedes.

Los/as invito a participar de esta investigación con relevancia internacional para la educación física

Si quieren hacerme alguna pregunta antes de decidir, pueden hacerlo ahora.

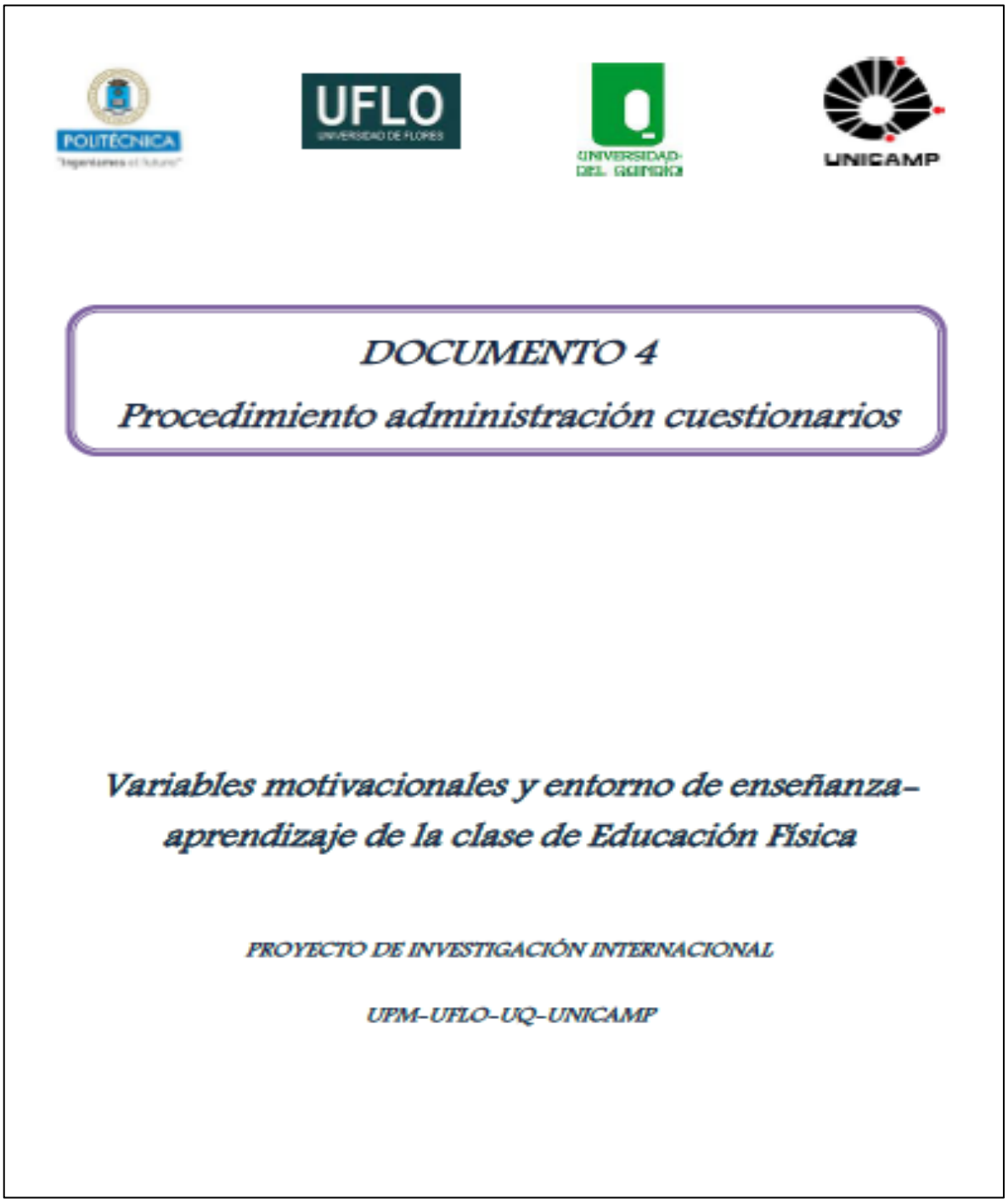
Segundo momento de presentación:

Ahora les voy a repartir los cuestionarios, les pido que esperen para contestar porque la primer parte la vamos a leer juntos e irán respondiéndola todos/as al mismo tiempo.

Ahora cada uno/a completará su cuestionario en forma individual. Si les surgen dudas, me avisan. Por ejemplo si desconocen alguna palabra o no entienden alguna frase, me dicen y la vemos juntos.

Les agradezco mucho su tiempo. Cuando terminan, levantan la mano y yo me acerco a retirar el cuestionario. Tengo que chequear que esté todo completo antes de que se retiren.

4.6.3. Anexo 6: Procedimiento de aplicación/administración de cuestionarios: Instructivo de aplicación.



DOCUMENTO 4

Procedimiento administración cuestionarios

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

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL

UPM–UFLO–UQ–UNICAMP

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

Formación del equipo administrador de cuestionarios

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

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

Procedimiento de administración

Antes del inicio

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

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

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

La entrega

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

"Hola chicos:

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

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

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

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

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

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

Al finalizar

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

Finalmente se agradecerá la participación a los alumnos.

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

5. Bibliografía

Abós, A., Sevil, J., Sanz, M., Aibar, A. & García-González, L. (2016). El soporte de autonomía en Educación Física como medio de prevención de la oposición desafiante del alumnado. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 12 (43),* 65-78. doi: 10.5232/ricyde

Alcaraz, S. (2014). *La Influencia del Contexto Social sobre la Motivación de Entrenadores y Deportistas: Una visión desde la Teoría de la Autodeterminación.* Universidad Autónoma de Barcelona. España.

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

Baena Extremera, A., Granero Gallegos, A., Sánchez Fuentes, J.A. & Martínez Molina, M. (2013). Apoyo a la Autonomía en Educación Física: antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 24*, 46-49.

Baena Extremera, A., Granero Gallegos, A., Sánchez Fuentes, J.A. & Martínez Molina, M. (2014). Modelo predictivo de la importancia y utilidad de la Educación Física. *Cuadernos de Psicología del deporte, 14 (2),* 121-130.

Baena Extremera A. & Granero Gallegos, A. (2015). Educación Física e intención de práctica física en tiempo libre. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17 (3)*, 132-144. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-baena-granero.html

Baena Extremera, A., Granero Gallegos, A., Ponce de León Elizondo, A., Sanz Arazuri, E., Valdemoros San Emeterio M. de Los A. & Martínez Molina, M. (2016). Factores psicológicos relacionados con las clases de educación física como predictores de la intención de la práctica de actividad física en el tiempo libre en estudiantes. *Ciencia & Salud Colectiva, 21(4),* 1105-1112. doi: 10.1590/1413-81232015214.07742015.

Brito Parra, J. (2015). Motivación e Intención de ser físicamente activo en adolescentes ecuatorianos y españoles. Universidad Politécnica de Madrid. España.

Coterón López, J. (abril, 2014) El estudio de la motivación en Educación Física. Presidencia de la Nación. *Conferencia internacional en actividad física y desarrollo humano*. Conferencia llevada a cabo en Argentina, Buenos Aires.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Expósito González, C., Almagro Torres, B. J., Tornero Quiñones, I. & Sáenz López Buñuel, P. (2012). Propuesta de intervención para mejorar la motivación del alumnado en las clases de Educación Física. *EFdeportes.com, 17* (174). Recuperado de http://www.efdeportes.com/efd174/motivacion-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm

Ferriz, R., González Cutre, D. & Sicilia, A. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la Inclusión de la Medida de

Regulación Integrada en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte, 24 (2),* 329-288.

García Calvo, T., Sánchez Miguel, P. A., Leo Marcos, F. M., Sánchez Oliva, D. & Amado Alonso, D. (2011). Incidencia de la Teoría de la Autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 7 (25)*, 266-276. doi: 10.5232/ricyde2011.02502.

García González, L., Aibar, A., Sevil, J., Almolda, F. & Clemente, J. A. (2015). Soporte de Autonomía en Educación Física: Evidencias para mejorar el proceso de enseñanza*. CCD, 10,* 103-111.

Granero Gallegos, A., Baena Extremera, A., Sánchez Fuentes, J.A., & Martínez Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 14*, 59-70.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M.P. (1991). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M.P. (2010). *Metodología de la investigación. Quinta edición.* México D.F.: Mc Graw Hill.

Morata, M. (2018). *Necesidades psicológicas básicas en profesores/as y estudiantes en clases de educación física del nivel medio.* Universidad de Flores, C.A.B.A, Buenos Aires.

Moreno Murcia, J.A., Cervelló Gimeno, E., & González Cutre- Coll, D. (2006). Motivación Autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de psicología, 22* (2), 310-317.

Moreno Murcia, J. A. & Llamas, L.S. (2007). Predicción de la importancia concedida a la educación física según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Enseñanza, 25*, 137-155.

Moreno Murcia, J.A., González Cutre Coll, D., Chillón Garzón, M., & Parra Rojas, N. (2008). Adaptación a la Educación Física de la escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el ejercicio*. Revista Mexicana de Psicología, 25 (2),* 295-303.

Moreno Murcia, J. A., Zomeño, T.E., Morín, L.M., Cervelló, E. & Ruiz, L.M. (2009). Variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes de educación física. *Apunts Educación Física y Deportes, 95*, 28-43.

Moreno Murcia, J. A., Álvarez Zomeño, T., Marín de Oliveira, L. M., Ruiz Pérez, L. M. & Cervelló Gimeno, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación, 362*. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-165.

Puig, Susana M. (2018). *Una mirada de la educación física a partir de la teoría de la autodeterminación, para satisfacer las necesidades psicológicas básicas de alumn@s y profesor@s.* Universidad de Flores, C.A.B.A., Buenos Aires.

Ruiz Quiles, M (2015). Soporte de Autonomía y motivación en educación. Consecuencias a nivel contextual y global. Universidad Miguel Hernández, España.

Real Academia española. (2017) *Diccionario de la lengua española. Edición del tricentenario.* Recuperado de http://dle.rae.es/index.html

Ruiz Pérez, L.M., Ramón Otero, I., Palomo Nieto, M., Ruiz Amengual, A. & Navia Manzano, J.A. (2014). La Intención de Practicar en el Futuro en Escolares Adolescentes. *Kronos, 13(2)*, 9-1.Recuperado de http://g-se.com/es/journals/kronos/articulos/la-intencion-de-practicar-en-el-futuro-en-escolares-adolescentes-1747

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55* (1), 68-78. doi:*10.1037110003-066X.55.1.68*

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

Sánchez Oliva, D., Leo Marcos, F.S., Amado Alonso, D., Cuevas Campos, R. & García Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Motricidad: European Journal of Human Movement, 30*, 53-71.

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

Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E. & Fernández Liporace, F. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en psicología, 14(2),* 105-115.

Vargas Cordero, Z. R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación, 33(I),* 155-165.

Ynoub, R. (2014a). *Cuestión de Método: Aportes para una metodología crítica*. Tomo I. México D.F.: CENGAGE Learning.

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

Ynoub, R. (2014c). *De la disección a la revitalización: el tratamiento y el análisis de datos*. Material de cátedra. UBA/UNMdP/UNNE.