

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

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

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Distancia

Materia: Trabajo de Investigación

Año: 2018

Título:

**Necesidades psicológicas básicas y motivación
autodeterminada en la clase de educación física del
nivel medio en Argentina**

Estudiante: Fiedler, Priscila Ruth

Legajo: 22075

Correo electrónico: priscilarfiedler@hotmail.com.ar

Tutoras: Dra. Ana Riccetti y Mag. Valeria Gómez

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a Dios por ser mi sostén en todo momento y porque gracias a Él logré terminar este trabajo de investigación.

En segundo lugar quiero agradecer a mi familia por acompañarme en todo momento. A mi esposo Sergio por su comprensión y apoyo incondicional, a mi hijo Lían por resignar nuestro tiempo de juego porque “mamá tenía que estudiar”. A mis padres por ayudarme en lo económico y acompañarme siempre. Y a mi hermana Marlene por ponerse bien, luego de estar un mes en terapia, donde casi abandono mi tesis.

A mis amigos por alentarme y ayudarme en lo que fuera necesario.

Quiero agradecer a la Lic. Norma Tachibana por su aliento y ánimo en el proceso. También quiero agradecer a la Mag. Valera Gómez porque cuando me desanimé supo alentarme y ayudarme para que continúe. Así también a la Dra. Ana Riccetti, quien me motivó en cada corrección.

Índice

Resumen	1
1.Primer Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio	2
1.1.Área temática, rama y especialidad.....	2
1.2.Tema y Subtema.....	2
1.3.Introducción	2
1.4.Problema.....	3
1.5.Marco teórico.....	4
1.5.1.Capítulo 1: Teoría de la autodeterminación (TAD)	4
1.5.1.1.Mini-Teorías de la autodeterminación.....	4
1.5.1.2.Teoría de la evaluación cognitiva.....	5
1.5.1.3.Teoría de la integración orgánica.....	6
1.5.1.4.Teoría de las necesidades básicas	7
1.5.1.5.Teoría de las orientaciones de causalidad	8
1.5.1.6.Contenidos de meta.....	8
1.5.2.Capítulo 2: Importancia y viabilidad que los/as profesores/as les asignan a las estrategias para el fomento de la satisfacción de necesida- des psicológicas básicas de los/as alumnos/as utilizadas en la clase de educación física	9
1.5.2.1.La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.....	10
1.5.3. Capítulo 3: Motivación autodeterminada de los/as alumnos/as ...	12
1.5.3.1. Formas de motivación autodeterminada: motivación intrín- seca, regulación integrada e identificada.....	13
1.5.3.2. La diversión y la desmotivación en la clase de educación física	14
1.6.Relevancia cognitiva.....	15
1.7.Hipótesis	17
Hipótesis sustantiva	17
Hipótesis de trabajo.....	17
1.8.Objetivos.....	18
1.8.1.General	18
1.8.2. Específicos	18
2.Segunda Parte: Materiales y Método	20
2.1.Tipo de diseño.....	20
2.2.Instrumentos para la producción de datos.....	21
2.3.Cronograma de actividades en contexto	33

2.4.Muestreo	35
2.5.Plan de tratamiento y análisis de los datos	36
2.6.Construcción de índices sumatorios de variables complejas	37
2.6.1.Índice nivel de motivación autodeterminada de los/as alumnos/as	37
2.6.2.Nivel de importancia y viabilidad que los/as profesores/as les otorgan a las estrategias para el fomento de las necesidades psicológicas básicas	40
3.Tercera Parte: Análisis y conclusiones.....	45
3.1 Exposición de los datos	45
3.1.1. Motivación autodeterminada de los/as alumnos/as	45
3.1.2. Variable: nivel de Importancia y Viabilidad otorgada a las Estrategias de los/as profesores/as para el Fomento de la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en los/as alumnos/as.....	62
3.2. Análisis e interpretación de los datos.....	101
3.2.1. Relación de los niveles de motivación intrínseca, integrada e identificada en los/as alumnos/as en la clase de educación física...	102
3.2.2. Relación entre los niveles de motivación autodeterminada en los/as alumnos/as según cuota sexo.....	105
3.2.3. Relación entre el nivel de importancia y el nivel de viabilidad otorgado por los/as profesores/as a las estrategias para la satisfacción de las NPB en los/as alumnos/as.....	108
3.2.4.Relación entre el nivel de importancia que las profesoras mujeres le otorgan a sus estrategias de enseñanza en relación a los profesores hombres	111
3.2.5. Relación entre importancia y viabilidad que los/as profesores/as les asignan a las estrategias utilizadas y el nivel de motivación autodeterminada de los alumnos.	114
3.3.Conclusiones y sugerencias.....	116
3.4.Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado	119
4.Anexos	121
4.1.Anexo 1: Carta de presentación a la institución	121
4.2. Anexo 2: Procedimiento de introducción de datos.....	122
4.3. Anexo 3: Cuestionario para profesores/as	132
4.4. Anexo 4: Cuestionario para alumnos/as	137
5.Bibliografía.....	139

Resumen

Este trabajo de investigación relaciona las variables importancia y viabilidad de estrategias para el fomento de la satisfacción de necesidades psicológicas básicas de los/as alumnos/as importancia y viabilidad que los/as profesores/as les asignan a las estrategias utilizadas en la clase de educación física y la motivación autodeterminada de los/as alumnos/as.

El tipo de diseño fue descriptivo-correlacional, ya que se centró en medir cada una de las variables y luego medir la relación entre ellas. Para la recolección de datos se utilizó el cuestionario (Q-P16) para los/as profesores/as y para los/as alumnos/as el cuestionario (Q-A16).

La muestra se encuadra dentro de las muestras no probabilística/finalística, con participación de manera voluntaria de 2221 alumnos/as y 103 profesores/as de educación física, ambos de distintas localidades de la República Argentina.

Concluimos que existe una relación positiva entre los niveles medio, alto y muy alto de importancia y viabilidad de estrategias para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (96%), con la motivación autodeterminada de los/as alumnos/as (95%).

Palabras claves: educación física – motivación autodeterminada – necesidades psicológicas básicas - profesores – alumnos.

1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio

1.1 Área temática, rama y especialidad

Área temática: Educación Física / Psicología

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

1.2. Tema y Subtema

Tema: La motivación en las clases de educación física

1.3. Introducción

El presente trabajo de investigación, es la etapa de final de la carrera de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores. Surge desde la cátedra de Trabajo de Investigación de dicha universidad y se elabora en el marco de un proyecto internacional, que cuenta con la participación de nuestra Universidad, la “Universidad Politécnica de Madrid” (España), “Universidad del Quindío” (Armenia) y con la “Universidad de Campinas” (Brasil). La presente investigación abarcará como temática central la motivación en la clase de educación física en alumnos/as y en los/as profesores/as del nivel secundario en el sistema educativo formal argentino.

Consideramos a dicha temática de real importancia en la clase de Educación Física, sobre todo del nivel secundario, en este trabajo investigaremos sobre la motivación autodeterminada de los alumnos y la importancia y viabilidad de estrategias para el fomento de la satisfacción de necesidades psicológicas básicas de los profesores, para así obtener fundamentos que ayuden a mejorar la práctica profesional y sobre todo reivindicar a la educación física dentro de la sociedad.

Los propósitos a alcanzar con la presente investigación son:

Promover la reflexión sobre la propia práctica profesional, en cuanto a la motivación autodeterminada, tanto de los/as alumnos/as como de los/as profesores/as de Educación Física y Licenciados en Actividad Física y Deporte.

Brindar elementos a las instituciones del nivel secundario, que justifiquen la modificación de estructuras tradicionalistas en el desarrollo de la clase de Educación Física, para sí poder lograr la motivación autodeterminada tanto de los/as alumnos/as como de los/as profesores.

Concientizar a las autoridades y profesores/as de institutos de formación terciaria y universidades de educación física sobre la necesidad de modificar los planes de estudio, para que estos últimos estén orientados a la motivación de los/as que forman parte de su desarrollo dentro de la educación formal.

1.4. Problema

¿Qué relación se establece entre la importancia y viabilidad de estrategias para el fomento de la satisfacción de necesidades psicológicas básicas de los/as profesores/as y la motivación autodeterminada de los/as alumnos/as, en la clase de educación física del nivel secundario perteneciente al sistema de educación formal argentino en el año 2017?

1.5. Marco teórico

1.5.1. Capítulo 1: Teoría de la autodeterminación (TAD)

Iniciaremos este capítulo destacando que la teoría acerca de la motivación autodeterminada es el objeto de estudio de esta investigación.

Sostenemos a la autodeterminación como un modelo teórico general en la temática del presente trabajo de investigación, que permitirá sustentar a las demás variables, por lo tanto, comenzaremos con su definición.

Para definir a la “teoría de la autodeterminación” (TAD), citaremos las conceptualizaciones de distintos autores. Como lo afirma Moreno y Martínez (2006) TAD es una macro-teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. Según Deci y Ryan (citado por Moreno y Martínez, 2006), la teoría analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección. Dicho de otra manera, para Carratalá (citado por Moreno y Martínez, 2006) es el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por propia elección.

Desde otro punto de vista, la TAD para Ryan y Deci (como se citó en Moreno, 2006) es concerniente no sólo a la naturaleza específica de las tendencias positivas del desarrollo, sino que también examina los ambientes sociales que son antagonistas a esas tendencias.

A continuación, ampliaremos sobre la autodeterminación, describiendo sus mini-teorías.

1.5.1.1. Mini-Teorías de la autodeterminación

Moreno y Martínez (2006) plantean que TAD es una teoría general de la motivación y la personalidad que ha evolucionado durante los últimos treinta años a través de cinco mini-teorías.

1.5.1.2. Teoría de la evaluación cognitiva

Según Deci y Ryan, (1985, citado por Moreno y Martínez, 2006), la evaluación cognitiva tiene el objetivo de especificar los factores que explican la variabilidad de la motivación intrínseca, enfocándose en las necesidades de competencia y autonomía, fue formulada para integrar los resultados de los experimentos iniciales del laboratorio sobre los efectos de los premios, regeneración, y otros aspectos externos en la motivación intrínseca.

A su vez, la mini-teoría de la evaluación cognitiva se subdivide en cuatro puntos principales que ayudan a explicar y predecir el nivel de motivación intrínseca de una persona Mandigo y Holt (citado por Moreno y Martínez, 2006):

Control: “Cuando los individuos participan en una actividad que han elegido y sobre la que tienen control, mejorará la motivación intrínseca” (Moreno y Martínez, 2006, p.5). Por ejemplo: un juego conocido, que suelen elegir los alumnos denominado “el quemado”, donde conocen las reglas y estrategias de juego.

Competencia: “Cuando se da a los practicantes mayor control y capacidad de elección dentro del ambiente de la actividad, es probable que la motivación intrínseca aumente” Deci y Olson, Deci y Ryan (citado por Moreno y Martínez, 2006). Continuando con el ejemplo del punto anterior (el juego del “quemado”), al obtener control y elección de la actividad, los alumnos se sentirán competentes.

Factores extrínsecos: Se perciben como informativos respecto a la competencia percibida y el feedback positivo, como elementos de control, o la desmotivación percibida como incompetencia, disminuyen la motivación intrínseca, según Mandigo y Holt (citado por Moreno y Martínez, 2006, p.6). Por ejemplo, al sentirse competente y percibir que se da un ida y vuelta en el juego del “quemado”, aumentará la motivación interna o propia.

Orientación: Según Moreno y Martínez (2006, p.13), incluye la conducta de las personas en las que existe un control en el entorno o dentro de ellos mismos. Cuando esto sucede, las personas buscan, seleccionan, o interpretan cómo controlar los sucesos. Cuando predomina esta orientación, las personas realizan la conducta porque ellos piensan que “deben hacerla” (Moreno y Martínez, 2006,

p.13). Por ejemplo: un alumno que interiormente decide y se orienta por algún factor, ya sea externo o interno, que actividad quiere realizar.

1.5.1.3. Teoría de la integración orgánica

Deci y Ryan, (1985, citado por Moreno y Martínez, 2006) conceptualizan a la integración orgánica como las formas de motivación extrínseca y los factores contextuales que promueven o impiden la interiorización e integración de éstos en la regulación de las conductas. Dichos autores plantean esta teoría como un continuo de la motivación que abarca desde la conducta no-autodeterminada, a la auto-determinada.

El recorrido de un tipo de conducta a otra abarca tres tipos fundamentales de motivación:

La desmotivación: Cuando el sujeto no tiene intención de realizar algo y va acompañada de sentimientos de frustración según Deci y Ryan (1985, citado por Moreno, 2006).

La motivación extrínseca: Según Deci y Ryan (1985, citado por Moreno, 2006) establece cuatro formas:

1. La menos autodeterminada de ellas es la regulación externa, en la que el individuo actúa por un incentivo externo. Por ejemplo: cuando un/a alumno/a quiere realizar una actividad porque quiere mostrar a los demás lo bien que lo hace.
2. Introyección, en la que se actúa por evitar sentimientos de culpabilidad. Por ejemplo: cuando un/a alumno/a realiza una actividad para no sentirse culpable de no haber dado todo para una "nota alta".
3. Más autodeterminada sería la regulación identificada, en la que el sujeto se identifica con la importancia que tiene la actividad para sí mismo, aunque la práctica seguiría siendo instrumental. Por ejemplo, cuando un/a alumno/a realiza una actividad porque cree que le va a ayudar a bajar de peso.
4. La forma más autodeterminada de motivación extrínseca sería la regulación integrada, en la que varias identificaciones son asimiladas, ordenadas jerárquicamente y puestas en congruencia con otros valores. Por ejemplo,

cuando un/a alumno/a realiza una actividad porque cree que le sale bien, cree que es buena para él/ella, entre otras asimilaciones.

La motivación intrínseca: Supone el compromiso de un sujeto con una actividad por el placer y el disfrute que le produce y por tanto, la actividad es un fin en sí misma Deci y Ryan (1985, citado por Moreno, 2006).

1.5.1.4. Teoría de las necesidades básicas

La teoría de las necesidades básicas, es definida por Deci y Ryan (2000 y 2002 citada por Moreno y Martínez, 2006) como algo innato, universal, y esencial para la salud y el bienestar. Dichos autores sostienen, como aspecto natural de los seres humanos aplicable a todas las personas (sin hacer distinción, grupo o cultura), las necesidades psicológicas básicas:

Autonomía: Se refiere a ser el origen percibido o la fuente de la propia conducta de uno mismo, involucra interés e integración de los valores (Moreno y Martínez, 2006). Por ejemplo: un/a alumno/a que actúa de forma auténtica, sin querer causar “una buena impresión”.

Competencia: Sentirse eficaz en algunas de las interacciones continuadas del individuo con el ambiente social y la experimentación de oportunidades para ejercer sus capacidades (Moreno y Martínez, 2006). Por ejemplo: cuando un/a alumno/a se siente capaz de realizar una determinada actividad.

Relación: Sentimiento de conexión con los otros, y de ser aceptado por los otros, preocupaciones sobre el bienestar, la seguridad y la unidad de los miembros de una comunidad (Moreno y Martínez, 2006). Por ejemplo: un/a alumno/a que se integra al grupo, participa y se siente aceptado/a.

Los conceptos referidos a esta mini teoría, serán retomados y desarrollados en detalle en el siguiente capítulo, ya que se trata de una de las variables de estudio escogidas para la presente investigación.

1.5.1.5. Teoría de las orientaciones de causalidad

La teoría de las orientaciones de causalidad, según Moreno y Martínez (2006) son los aspectos relativamente duraderos de las personas que caracterizan el origen de la regulación, y el grado de libre determinación de su conducta.

Deci y Ryan (1985) plantean tres tipos de orientaciones causales que guían la regulación de los individuos:

La orientación de control: Incluye la conducta de las personas en las que existe un control en el entorno o dentro de ellos mismos. Cuando esto sucede, las personas buscan, seleccionan, o interpretan cómo controlar los sucesos (Moreno y Martínez, 2006).

La orientación de autonomía: “Incluye a aquellos individuos que tienen un alto grado de capacidad de elección (...) organizan sus acciones basándose en sus metas personales e intereses, y se encuentran intrínsecamente motivados”. (Moreno y Martínez, 2006, p.13).

La orientación impersonal: Según Moreno y Martínez (2006) incluye a las personas que experimentan su conducta más allá del control intencional de la misma, se creen incapaces para dominar las situaciones.

1.5.1.6. Contenidos de meta

Según Ryan y Deci (2000), el significado de la obtención de las metas es influenciado culturalmente, así que el modo en que las metas específicas se relacionan con el bienestar podría variar a través de las culturas, aunque la relación entre la satisfacción subyacente de la necesidad y el bienestar se ha teorizado que es invariante.

La teoría de los contenidos de meta, dicho de otra manera por Ryan y Deci (2000), sostiene que las influencias culturales y ambientales producen variaciones en la importancia relativa de las metas, las cuales al ser perseguidas, a su vez, producen satisfacciones diferentes de las necesidades básicas y niveles diferentes de bienestar. Es decir, que las metas y la importancia que el individuo le dé a las mismas, va a depender de la cultura del mismo y del entorno que lo rodea, así como también el ambiente en el que está inserto, incluyendo a las personas que lo integran.

1.5.2. Capítulo 2: Importancia y viabilidad que los/as profesores/as les asignan a las estrategias para el fomento de la satisfacción de necesidades psicológicas básicas de los/as alumnos/as utilizadas en la clase de educación física

En el presente capítulo estudiaremos cómo el accionar de los/as profesores/as de educación física, o las estrategias que estos/as utilicen, afecta a la motivación del alumnado y como consecuencia, a la desmotivación en las clases. Por lo tanto, iniciaremos haciendo referencia a las necesidades psicológicas básicas (NPB) de los/as alumnos/as.

A las NPB, Ryan y Deci (2000) las definen como algo innato, universal y esencial para la salud y el bienestar. Es decir que todas las personas, sin importar etnia, edad o sexo, necesitan o buscan de forma natural (sin que sea necesariamente consciente), satisfacer sus necesidades psicológicas (autonomía, competencia y relación), para sentirse bien en todos los aspectos físico.

Deci y Ryan (2000 citado por Moreno, González-Cutre, Chillón & Parra, 2008), definen las necesidades como nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar.

La participación del alumno dependerá de las estrategias que utilice el/la profesor/a antes, durante y después de la clase. Según Moreno (2003), dicha participación se hará más interesante en la medida que el alumnado reciba en sus clases actividades que den respuesta a sus necesidades de movimiento, de descubrir, de relacionarse, y estén en correspondencia con el nivel de desarrollo físico alcanzado. Es decir que la clase esté pensada y planificada, tomando como el centro de la misma al/a alumno/a, con sus intereses, realidades, entorno, etc.

Cuando se hace presente un ida y vuelta (feedback) en la clase, sabremos que lo estamos haciendo bien, que el/la alumno/a está motivado y por eso participa, pregunta, comenta, se interesa, etc.

Según Gómez-Rijo (2013) la intervención del docente debe ser más importante en las etapas iniciales, ya que los/as estudiantes se muestran más dependientes, dejando mayor grado de autonomía en las etapas superiores y favoreciendo de

esta manera a la diversión. Es decir, que es un proceso de acompañamiento al/la alumno/a hasta que pueda crear/generar/lograr por sí solo/a. Como un/a niño/a que comienza a caminar, primero necesita de un apoyo, luego de una mano y por último puede soltarse para hacerlo solo/a y explorar el mundo por su propia cuenta.

A continuación, analizaremos la presente variable, enfocándonos en la clase de educación física, específicamente, en las estrategias que el profesor puede utilizar para lograr la satisfacción de las NPB.

1.5.2.1. La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas

En el inicio del capítulo dos, hemos conceptualizado sobre las NPB, como lo afirman Moreno, González-Cutre, Chillón y Parra (2008), estas necesidades especifican las condiciones necesarias para la salud psicológica; y su satisfacción se asocia con un funcionamiento más efectivo. Es decir que para que el/la alumno/a logre un desarrollo pleno y saludable dentro de la sociedad, tiene que satisfacer sus NPB durante toda su vida. Según Deci y Ryan (2000 citado por Moreno, González-Cutre, Chillón & Parra, 2008) cada una de estas necesidades desempeña un papel importante para el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar en la vida diaria. Entonces podemos decir que, además de la inserción en la sociedad, la satisfacción de las NPB, va a determinar el/la alumno/a pueda sentirse bien, o no en su vida diaria.

En la actualidad, la educación física está siendo atravesada por un proceso de reivindicación, debido a diversos factores, que ponen en tela de juicio su real importancia en la formación de los estudiantes. Estos factores, podrían tener que ver con una insatisfacción de las NPB, en la clase de educación física.

Por ello, consideramos de vital importancia que los estudiantes sean parte de la clase y de su confección, como lo describe Robles, Giménez y Abad (2010), una de las principales preocupaciones docentes a la hora de seleccionar los contenidos que imparte es que sean motivantes y novedosos.

Comúnmente la clase de educación física es la más esperada por los alumnos en el nivel inicial y primario, pero en el nivel medio sabemos que esto cambia a medida que los estudiantes van creciendo, ya que su cuerpo atraviesa muchas transformaciones, tanto externas como internas. Podríamos decir que esos cambios pueden provocar que el/la alumno/a se sienta inseguro/a o incompetente. Según Moreno y Martínez (2006), la competencia se refiere a sentirse eficaz en algunas de las interacciones continuadas del individuo con el ambiente social y la experimentación de oportunidades para ejercer sus capacidades. Por lo tanto, es de vital importancia que los docentes utilicen las estrategias correctas para que el/la alumno/a logre sentirse competente/eficaz y parte fundamental e importante en la planificación, el desarrollo y producción de la clase en sí.

Para ejemplificar lo dicho anteriormente, una opción sería que el/la profesor/arme una lista de contenidos, en la cual el/la alumna pueda seleccionar los que le gustaría que se desarrollen en la clase. Otro ejemplo práctico, en el desarrollo de la clase, el/la profesor/a de lugar a la libre expresión, producción y propuesta de variables o actividades por parte del/la alumno/a. En síntesis, si los/as profesores/as incorporan estrategias motivacionales para lograr lo dicho anteriormente, el resultado será que los/as alumnos/as se sientan más autónomos/as, con una mejor percepción de habilidad, y además, con un mejor sentimiento de afiliación al grupo, lo que sin duda determinará una motivación más autodeterminada entre estos/as, desarrollando las actividades por motivos intrínsecos a la propia actividad, como la diversión, el placer o la satisfacción personal (Ryan y Deci, 2000).

Sánchez Oliva (2014), plantea los factores sociales en tres componentes, que hacen referencia a la cesión de responsabilidad del profesor/a hacia el/la alumno/a para la elección de las tareas a desarrollar, el primero refiere al uso de estilos de enseñanza creativos, basados en la resolución de problemas, que cedan libertad en la toma de decisiones (autonomía), otro centrado en la adaptación del aprendizaje, la optimización de la percepción de habilidad de los/as alumnos/as, a través de actividades ajustadas a su nivel y con el tiempo suficiente para conseguir los objetivos (competencia); y por último, el que se

refiere a los recursos del profesor/a para fomentar la integración de todos/as los/as compañeros/as en el grupo de clase (relaciones sociales). Estos factores serán los que favorezcan al desarrollo de una mayor satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas.

Concluyendo este capítulo, basándonos en todos los autores citados, podemos decir que la clase de educación física es un espacio óptimo para que el/la alumno/a desarrolle y satisfaga sus NPB, donde los/las profesores/as de educación física, tienen al alcance de sus manos el futuro de los estudiantes. Por lo tanto, es de vital importancia que los/las profesores/as de educación física en la actualidad, procuren, como lo afirma Moreno Murcia (2013), la creación de un clima motivacional adecuado en el aula es fundamental, ya que de su éxito o su fracaso va a depender el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces.

1.5.2. Capítulo 3: Motivación autodeterminada de los/as alumnos/as

Anteriormente, ya hemos definido la motivación autodeterminada de los profesores. En este capítulo desarrollaremos la motivación autodeterminada enfocándonos en los/as alumnos/as.

En el capítulo uno, desarrollamos la motivación autodeterminada de los/as profesores/as. En este capítulo retomaremos la teoría, enfocándonos en los/as alumnos/as.

La autodeterminación para Carratalá (2004 citado por Moreno y Martínez, 2006) es el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por propia elección (ver capítulo 1).

Según Ryan y Deci (2000) la motivación es concerniente a la energía, la dirección, la persistencia y la equifinalidad, todos aspectos de la activación y de la intención. La motivación ha sido un asunto central y perenne en el campo de la psicología, dado que se encuentra en el corazón de la regulación biológica, cognitiva, y social. Quizás algo aún más importante, en el mundo real, la motivación es altamente valorada debido a sus consecuencias: la motivación produce (Ryan y Deci, 2000, p.3). Bajo este concepto de “la motivación produce”, podemos ejemplificar que en el caso de la clase de educación física, la

motivación del/la profesor/a va a producir motivación en el/la alumno/a, generando lo que se denomina clima motivacional.

Como lo expone Alcaraz (2014), las personas somos seres activos orientados al desarrollo y crecimiento personal. Relacionando esto último, con lo dicho en el párrafo anterior podemos decir, que la autodeterminación es una meta que a todos nos interesaría alcanzar, ya que beneficiaría nuestra conducta, progreso y crecimiento en varios aspectos. Pensándolo en relación al/a alumno/a, para este/a es de su interés ser autodeterminado/a, porque como lo dijimos anteriormente, es una persona que busca un crecimiento personal. Según DeCharms (1968 citado por Alcaráz, 2014) la autonomía refleja la necesidad de sentir que se actúa voluntariamente y que se es responsable del propio comportamiento. Ejemplificándolo en la clase de educación física: proponemos una actividad en la que el/la alumno/a debe resolver alguna situación, sin que sea algún resultado esperado, o bien al desarrollar alguna destreza sobre colchoneta (sea ejecutante o esté a cargo de cuidar a un compañero mientras lo hace) estaríamos fortaleciendo lo que más arriba definimos como autonomía, el sentirse competente en relación a uno mismo, no solo en relación a los demás. Según White (citado por Alcaraz, 2014) la competencia se define como la necesidad de sentir que se pueden afrontar los retos que aparecen y alcanzar aquellos resultados que se desean. Favoreciendo así a la autodeterminación necesaria para desarrollarse en la vida.

1.5.3.1. Formas de motivación autodeterminada: motivación intrínseca, regulación integrada e identificada

La motivación intrínseca hace referencia a lo interno, según Ferriz (2015) está relacionada con las experiencias de diversión y disfrute por una actividad. Esta es la motivación más autodeterminada, siendo la motivación extrínseca la menos autodeterminada (como lo citamos en el capítulo 1). Podemos agregar que lo contrario sería la desmotivación, ya que según Ferriz (2015), simboliza la falta de voluntad para actuar.

Seguiremos desarrollando la motivación integrada que, como lo declara Ferriz (2015), representa la forma más autodeterminada de los tipos de motivación

extrínseca. Sin embargo, Pelletier y Sarrazin (citado por Ferriz, 2015) ésta ha sido considerada por los investigadores un constructo latente difícil de medir debido a la complejidad que supone discernir cuándo una conducta llega a ser internalizada.

La regulación identificada según Ferriz (2015) simboliza cómo las personas valoran y son conscientes de los beneficios que la actividad física tiene. Es decir, cuando el/la alumno/a considera que las actividades desarrolladas en la clase son de provecho para su propio cuerpo y desarrollo integral. Ferriz (2015) dice que la actividad física es considerada “una herramienta” para alcanzar los objetivos propuestos.

1.5.3.2. La diversión y la desmotivación en la clase de educación física

Según Gómez, Wallhead y Ntoumanis (2012, 2004, citado por Gómez Rijo, 2013), la diversión está referida al grado de bienestar (pasarla bien) que los estudiantes experimentan en las clases. “Diversos estudios verifican que la diversión está muy influenciada por la participación del alumnado en la elección de aspectos sobre el diseño de la tarea motriz, por los climas de motivación, o la competencia percibida” (Gómez Rijo, 2013, p.13). Podemos decir entonces que la diversión está estrechamente relacionada con el entusiasmo de los/as alumnos/as en la clase de educación física, ya que se producen en forma simultánea o consiguiente.

Por el caso contrario podemos pensar a la desmotivación que Ryan y Deci (2000, citado por Gómez Rijo, 2013) la caracteriza porque el sujeto no tiene intención de realizar algo y va acompañada de sentimientos de frustración o depresión.

Diversos estudios han demostrado que la falta de motivación puede dar lugar a efectos negativos como la depresión, apatía, incompetencia, aburrimiento (Ntoumanis, 2001) e infelicidad (Standage, Duda y Ntoumanis, 2005, citado por Gómez Rijo, 2013).

Podemos decir entonces que para que la motivación sea autodeterminada debe ser intrínseca (ver capítulo 1), es decir interna del/la alumno/a. La motivación intrínseca implica llevar a cabo una actividad por su propia diversión e interés Ryan y Deci (2000, citado por Alcaraz García, 2014).

Sin embargo, según Deci y Ryan (citado por Alcaraz, 2014), una de las teorías motivacionales que enfatiza la importancia del contexto sobre la experiencia que viven las personas en un ambiente determinado, es la TAD. Es decir que la autodeterminación del/la alumno/a puede depender de varios factores externos, entre esos la autodeterminación del/la profesor/a, y de las estrategias que este/a último/a utilice. Es así como concluimos el marco teórico, relacionamos las tres variables asignadas.

1.6. Relevancia cognitiva

La clase de educación física necesita ser pensada desde una perspectiva actual, desde las voces protagonistas de la misma, que en este caso son los/as profesores/as y alumnos/as. Es por eso que esta investigación se basa en la motivación en la clase de educación física, en el marco de TAD, estudiando diversas variables que colaboran con la comprensión de dicho tema. En este caso las variables destacadas son la importancia y viabilidad de estrategias que los profesores le asignan al fomento de la satisfacción de necesidades básicas y la motivación autodeterminada de los alumnos.

En relación a las variables motivacionales antes nombradas, encontramos antecedentes abordados en los últimos tiempos como 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).

En cuanto a los autores leídos y citados en el marco de la motivación autodeterminada de los/as alumnos/as podemos nombrar a Abós (2016), Alcaraz (2014), Cantú-Barrueto (2016), Ferriz (2015), Gómez Rijo (2013), Moreno y Martínez (2006), Moreno Murcia (2006), entre otros. Muchas de estas investigaciones nos permiten relacionar a la motivación autodeterminada con la importancia y viabilidad de estrategias que los profesores le asignan al fomento de la satisfacción de necesidades básicas. También 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. Si bien fueron de mucha utilidad para enmarcar la parte teórica, es necesario realizar investigaciones que analicen la propia práctica docente, evaluando aciertos y desaciertos, así como las estrategias que éste utiliza para lograr el desarrollo positivo de patrones motivacionales adaptativos en los/as alumnos/as.

Cabe aclarar que la mayoría de los antecedentes antes nombrados fueron realizados en otros países, principalmente en Europa, por lo que es necesaria la realización de una investigación en donde los resultados sean acordes a las características del lugar y a la época actual.

En Argentina, enmarcados en nuestra investigación actual, registramos a su antecesora que fue desarrollada por la UFLO en conjunto con el equipo internacional, desde la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Flores, dirigida por Coterón y Gómez entre los años 2013 y 2015. Ésta tuvo como finalidad el análisis de perfiles motivacionales de estudiantes de educación física del nivel medio y su relación con la intención de práctica futura, y recomienda emprender nuevas investigaciones sobre la relación entre los niveles motivacionales y las necesidades psicológicas básicas en el contexto de la educación física.

En el año 2016/2017, el equipo de investigación de la UFLO dirigido por Coterón y Gómez, que forman parte de una investigación internacional que se realiza en Argentina, España, Brasil y Colombia pretende avanzar hacia una comprensión más profunda acerca de los niveles motivacionales y las necesidades psicológicas básicas. Esta es una nueva línea de investigación que sugiere la necesidad de estudiar el factor predictor de diversas características de los/as profesores/as de educación física, sobre su motivación y la puesta en práctica de estrategias positivas que desarrollen los patrones motivacionales autónomos en los/as alumnos/as (Coterón y Gómez, 2017).

En el presente trabajo analizamos, brindamos información y tratamos de describir las variables presentadas para a partir de esto, intentar mejorar las prácticas docentes en un futuro y así promover la motivación de los/as

alumnos/as en la clase de educación física. Si bien consideramos que esta investigación es un pequeño aporte que posiblemente no sea de gran alcance, pero consideramos que el cambio comienza por nosotros.

Propósitos cognitivos:

- Aportar conocimiento sobre la motivación autodeterminada de los/as alumnos/as para de esta forma mejorar las prácticas docentes en las clases de educación física y reivindicar a la misma, a partir de estrategias fundamentadas en la TAD.
- Aportar conocimiento y a través de ellos concientizar a los profesores de educación física de la Argentina, en cuanto a la importancia y viabilidad de estrategias para satisfacer las necesidades psicológicas básicas.

1.7. Hipótesis

Hipótesis sustantiva

La importancia y viabilidad que los/as profesores/as les asignan a las estrategias utilizadas para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, se relaciona en forma positiva con la motivación autodeterminada de los alumnos/as en la clase de educación física del nivel secundario, perteneciente al sistema forma argentino.

Hipótesis de trabajo

- A mayor importancia y viabilidad que los/as profesores/as les asignan a las estrategias utilizadas para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, mayor nivel de motivación autodeterminada de los alumnos.
- El nivel de importancia y viabilidad de estrategias para el fomento de la satisfacción de necesidades psicológicas básicas que los/as profesores/as les asignan, es alto.

- De las dimensiones de importancia que los/as profesores les otorgan a las estrategias utilizadas para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la competencia es la más satisfecha.
- Los/as profesores/as otorgan mayor viabilidad para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, a la competencia que a la relación con los/as demás.
- Las profesoras mujeres otorgan mayor nivel de importancia a las estrategias utilizadas para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas que los profesores hombres.
- De la motivación de los/as alumnos/as, la intrínseca es la más satisfecha.
- Los niveles de motivación autodeterminada de los alumnos varones son mayores que los de las alumnas mujeres.

1.8. Objetivos

1.8.1. General

- Establecer la relación que existe entre la importancia y viabilidad que los/as profesores/as les asignan a las estrategias utilizadas para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada de los alumnos en la clase de educación física del nivel secundario perteneciente al sistema educativo formal argentino.

1.8.2. Específicos

- Establecer el nivel de importancia y viabilidad, con sus sub dimensiones autonomía, competencia y relación con los demás, que los/as profesores/as les asignan a las estrategias utilizadas para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, en la clase de educación física.
- Determinar el nivel de motivación autodeterminada de los alumnos.
- Comparar los niveles de motivación intrínseca, integrada e identificada en los/as alumnos/as en la clase de educación física.
- Comparar los niveles de motivación autodeterminada de los alumnos

varones con el de las alumnas mujeres.

- Comparar el nivel de importancia y el nivel de viabilidad que las profesoras mujeres otorgan a sus estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades psicológicas básicas, con el de los profesores hombres.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1. Tipo de diseño

Según el tipo de conocimiento a alcanzar, la presente investigación es descriptivo/correlacional. Es descriptiva porque, como lo afirma Ynoub (2014), está orientada a describir el comportamiento de variables, y/o identificar tipos o pautas características resultantes de las combinaciones de valores entre varias de ellas y es correlacional porque se realiza una relación entre varias variables. Según Ynoub (2014), aquellas investigaciones que tienen como propósito evaluar el comportamiento de una o varias variables, tomadas de manera independiente, y/o el comportamiento conjunto de variables al modo de correlaciones (que no implican causalidad) y/o la identificación de combinaciones de valores entre las variables que definen perfiles o pautas de las unidades de análisis.

En este informe de investigación, se pretendió describir el comportamiento de las variables importancia y viabilidad de estrategias que los/as profesores/as le asignan a las estrategias utilizadas para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada de los/as alumnos/as, en forma separada, para luego evaluarlas conjuntamente y determinar si existe una correlación entre ambas variable.

Según el tiempo este informe es sincrónico/transversal, debido a que se llevó a cabo en un momento histórico determinado, es decir en un punto del tiempo (Ynoub, 2014). Se realiza un corte transversal del problema y se investigan las variables en las clases de educación física del nivel medio del sistema educativo formal argentino en el los años 2016/2017, en un momento específico para determinar el estado de la realidad en forma actual. Para investigar las variables importancia y viabilidad de estrategias que los/as profesores/as le asignan a las estrategias utilizadas para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada de los/as alumnos/as se utilizaron grupos de personas de diferentes escuelas de la Argentina del nivel medio del sistema educativo en el año 2016 y 2017. La recolección de datos se realizó una única vez en cada grupo y en un solo momento.

Según la búsqueda del conocimiento es de investigación aplicada, ya que lo que se intentó es lograr conocimiento para luego poder aplicarlo a la práctica profesional.

Para Murillo (2008 citado por Vargas Cordero, 2009), la investigación aplicada recibe el nombre de “investigación práctica o empírica”, que se caracteriza por buscar la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación. Lo que se buscó en esta investigación, además de brindarnos datos estadísticos sobre la motivación autodeterminada de los/as alumnos/as y la importancia y viabilidad de estrategias que los/as profesores/as le asignan a las estrategias utilizadas para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, fue lograr un fundamento que sirva para la transformación y concientización, tanto de la práctica docente, como de la de los/as alumnos/as, para de este modo reivindicar a la educación física dentro de la sociedad en general.

2.1. Instrumentos para la producción de datos

El instrumento de recolección de datos escogido es el cuestionario, formulado con la escala Likert. Como lo afirma Ynoub (2014) la encuesta está restringida al contexto de un interrogatorio o diálogo pautado entre sujetos humanos, de modo que es un instrumento usado fundamentalmente en el campo de la investigación social.

Sé utilizó el cuestionario como instrumento de recolección de datos, por la factibilidad de su desarrollo en relación al presente trabajo de investigación. Ynoub (2014) dice que quien responde la encuesta puede o no coincidir con la unidad de análisis de la investigación. Por lo tanto, los datos pueden ser legítimos y veraces para la investigación.

En la presente investigación se utilizaros dos cuestionarios que forman parte del proyecto internacional. Un primer cuestionario destinado a los profesores, denominado QP16 (ver anexo 7). El presente cuestionario consta de dos partes:

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

La segunda denominada variables de estudio, que consiste en una serie de 101 ítems donde se responderá en escala del 1 (me gusta poco) al 5 (me gusta mucho) y 1 al 7 que recoge las variables que vamos a analizar (la importancia y viabilidad de estrategias que los/as profesores/as les asignan a las estrategias utilizadas para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas).

Los ítems correspondientes a la variable de los/as profesores/as escogida en el presente trabajo de investigación, denominada importancia y viabilidad que los/as profesores/as les asignan a las estrategias utilizadas para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, validados en el contexto español (Moreno, González-Cutre, y Ruiz, 2009), son los siguientes:

90. Maximizar la oportunidad de elección durante las clases ofreciendo opciones significativas e interesantes para los/as alumnos/as.

91. Tener en cuenta las preocupaciones y problemas de los estudiantes a la hora de establecer los objetivos de enseñanza.

92. Plantear tareas que presenten un modelo de ejecución establecido y que los estudiantes deberán realizar correctamente.

93. Dar explicaciones para que los/as alumnos/as comprendan la importancia y objetivo de las actividades que realizan en clases.

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, ...”)

95. Establecer objetivos y actividades adaptadas a los distintos niveles de habilidades de los estudiantes.

96. Proporcionar reglas claras para el correcto desarrollo de las actividades y las sesiones que ayuden a guiar a su aprendizaje.

97. Proporcionar abundante y claro feedback positivo.

98. reforzar el esfuerzo constante de los/as alumnos/as por encima del resultado.

99. Mostrar una actitud cercana y respetuosa con los/as alumnos/as.

100. Mostrar interés por los/as alumnos/as.

101. Estructurar las tareas por parejas o grupos con similares intereses y nivel de habilidad.

Un segundo cuestionario denominado Q-A16 (ver anexo 8) que también cuenta de dos partes:

La primera parte se destinó a recoger información acerca de las variables sociodemográficas, esta información es fundamental para segmentar la muestra al momento de realizar el análisis de datos. Aquí los ítems recogieron información referida a: edad, género, tipo de centro, curso, calificación en educación física el curso anterior y práctica de actividad físico deportiva que realizan.

La segunda parte se encargó de recoger información en torno a las diferentes variables con las dimensiones que lo componen (motivación autodeterminada).

Los ítems correspondientes a la variable de los/as alumnos/as, motivación autodeterminada, 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, and Sicilia (2015) para su inclusión en la educación física. A continuación el detalle:

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

A continuación, presentaremos ambos cuestionarios administrados, en forma completa (sin incluir los ítems correspondientes a las variables de este trabajo, mencionados anteriormente):

QP16 (ver anexo 7) – Cuestionario para profesores.

Variables Sociodemográficas: En el presente cuestionario, se deben completar diversos campos, entre los que se encuentran:

- Género
- Edad
- Colegio
- Años de experiencia como docente
- Grupos a los que imparte clase
- Consideración del nivel socioeconómico de los alumnos en dicha institución educativa.

VARIABLES DE ESTUDIO: Se presentan los ítems (en este caso son 101), que están organizados en títulos según las variables de estudio que se muestran a continuación:

Cuadro N°1

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

Proyecto de investigación internacional UPM-UFLO-UQ-UNICAMP

Cuadro referencial de las variables para profesores/as y los ítems correspondientes

- Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas.** Se utilizará 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 y Ryan, 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). A continuación el detalle:

1. Siento que tengo un amplio margen para decidir cómo hacer mi trabajo
2. Realmente me gusta la gente con la que trabajo
3. No me siento muy competente cuando estoy en el trabajo

4. La gente en el trabajo me dice que soy bueno/a en lo que hago
5. Me siento presionado/a en el trabajo
6. Me llevo bien con la gente del trabajo
8. Soy muy reservado/a cuando estoy en el trabajo
9. Soy libre para expresar mis ideas y opiniones en el trabajo
10. Considero que la gente con la que trabajo son mis amigos
11. He sido capaz de aprender nuevas e interesantes habilidades en mi trabajo
12. Cuando estoy en el trabajo tengo que hacer lo que me dicen
13. La mayor parte del tiempo tengo una sensación de logro en mi trabajo
15. Mis sentimientos son tenidos en cuenta en el trabajo
16. En mi trabajo no tengo muchas oportunidades de demostrar lo capaz que soy.
17. La gente en el trabajo se preocupa por mí
18. No soy muy cercano/a a mucha gente en mi trabajo
20. Siento que puedo ser yo mismo/a en el trabajo
21. No me agrada mucho la gente con la que trabajo
22. Cuando estoy trabajando, con frecuencia no me siento muy capaz
24. No hay muchas oportunidades para decidir por mí mismo/a cómo hacer mi trabajo
25. La gente en el trabajo es muy amable conmigo

- **Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas.** Se utilizará 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, y Thogersen-Ntoumani, 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. A continuación el detalle:

62. Siento que me impiden tomar decisiones respecto al modo en el que enseño
63. Me siento presionado/a a comportarme de determinada manera

64. Me siento forzado/a a seguir una determinada forma de enseñar
65. Me siento presionado/a a aceptar las formas de enseñanza que me han estipulado
66. Hay situaciones que me hacen sentir incapaz
67. A veces digo cosas que me hacen sentir incompetente
68. Hay situaciones que me hacen sentir torpe
69. Siento que no estoy a la altura porque no tengo oportunidades para demostrar mi potencial
70. Siento que soy rechazado/a por aquellos que me rodean
71. Siento que los demás pueden ser indiferentes conmigo
72. Siento que la gente de mi centro educativo no me agrada
73. Siento que otros tienen envidia cuando logro éxitos

- **Motivación en el Trabajo.** Se utilizará una versión traducida al castellano de la Escala Multidimensional de Motivación en el Trabajo o Multidimensional Work Motivation Scale (MWMS; Gagné 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. A continuación el detalle:

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

37. Porque me hace sentir orgulloso/a de mí mismo/a
38. Porque si no lo hago me sentiría avergonzado/a de mí mismo/a
39. Porque si no lo hago me sentiría mal conmigo mismo/a
40. Porque personalmente considero importante esforzarme en este trabajo
41. Porque esforzarme en este trabajo se adapta a mis valores personales
42. Porque esforzarme en este trabajo tiene una importancia personal para mí
43. Porque me divierto haciendo mi trabajo
44. Porque lo que hago en mi trabajo es emocionante
45. Porque el trabajo que hago es interesante

- **Presiones Percibidas en el Trabajo.** Se utilizarán los 16 ítems para medir presiones relacionadas con el trabajo usados por Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas, and Lonsdale (2014) creados a partir de instrumentos similares anteriores (Pelletier, Séguin-Lévesque, y Legault, 2002; Taylor, Ntoumanis, y Standage, 2008). Los ítems se agrupan en cuatro subescalas constituidas por cuatro ítems cada una: presiones relacionadas con la limitación de tiempo en las clases, presiones derivadas de las autoridades del centro, presiones relacionadas con los compañeros y presiones asociadas al rendimiento de los alumnos. A continuación el detalle:

46. Mi centro escolar no me presiona para enseñar de una determinada manera
47. Ojalá hubiese más tiempo para las clases de EF
48. Enseño como me gusta, sin tener en cuenta cómo enseñan mis compañeros/as
49. Si los estudiantes no rinden eso se ve mal en mi historial
50. Me siento limitado/a porque la EF no tiene suficiente tiempo dentro del horario escolar
51. Me siento presionado/a para seguir estrictamente el currículum oficial
52. Siento que debo conformarme con los métodos de enseñanza de mis compañeros/as
53. A veces tengo que saltarme cosas en mis clases por falta de tiempo
54. Siento que mis compañeros/as cuestionan mis métodos de enseñanza
55. Mi centro escolar me evaluará pobremente si mis alumnos/as no

consiguen buenas notas

56. A veces me apresuro para completar mis clases

57. Me siento presionado/a porque mi rendimiento es evaluado

58. Mis compañeros/as de Departamento no me permiten decidir cómo enseñar

59. Ojalá pudiese enseñar de una determinada manera, pero la política de mi centro no me lo permite

60. Yo soy el/la responsable de los niveles de rendimiento de los alumnos

61. Mis métodos de enseñanza están dictaminados por la política de mi centro escolar

- 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). A continuación el detalle:

74. Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado/a

75. Al final de la jornada me siento agotado/a

76. Me encuentro agotado/a cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo

77. El trabajo diario es realmente una tensión para mí

78. Pienso que puedo resolver con eficacia los problemas que me surgen en el trabajo

79. Me siento quemado/a por el trabajo

80. Pienso que estoy haciendo una contribución significativa a los objetivos de mi Centro

81. Creo que desde que empecé en este puesto he ido perdiendo el interés por mi trabajo

82. Pienso que he perdido el entusiasmo por mi profesión

83. Creo que soy bueno/a en mi trabajo

84. Me siento estimulado/a cuando logro algo en el trabajo

85. Creo que he logrado muchas cosas que valen la pena en este trabajo

86. Solo deseo hacer mi trabajo y que no me molesten

87. Creo que me he vuelto más cínico/a en mi trabajo
88. Dudo de la importancia de mi trabajo
89. Creo que tengo confianza en mi eficacia para alcanzar los objetivos
- Vocación. Se han creado cinco ítems para medir la vocación por ser profesor de EF. A continuación el detalle:
7. Soy profesor/a de EF por vocación
14. Ser profesor/a de EF fue mi primera opción profesional
19. Entre todas las posibilidades laborales, ser profesor/a de EF siempre ha sido mi preferida
23. Creo que nací para ser profesor/a de EF
26. Siempre quise ser profesor/a de EF

QA16 (ver anexo 8) – Cuestionario para alumnos/as

Variables Sociodemográficas: En el presente cuestionario, se deben completar diversos campos, entre los que se encuentran:

- Fecha
- Edad
- Sexo
- Colegio
- Curso
- Calificación en educación física correspondiente al año anterior
- Si practica alguna actividad físico-deportiva fuera de la clase de educación física
- Nivel de práctica

Variables de Estudio: Se presentan los ítems (en este caso son 45), que están organizados en títulos según las variables de estudio que se muestran a continuación:

Cuadro N°2

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

Proyecto de investigación internacional UPM-UFLO-UQ-UNICAMP

Cuadro referencial de las variables para los/as alumnos/as y los ítems correspondientes

- **Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas.** Se utilizará 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. A continuación el detalle:

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

11. Creo que puedo cumplir con las exigencias de la clase

12. Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as

- **Percepción de Apoyo a la Autonomía por parte del Profesor.** Se utilizará la escala Student's Perception of Autonomy Support de Röder and Kleine (2007). Este instrumento consta de cinco ítems agrupados en un solo factor y fue traducido y validado al castellano por Ruíz (2015). A continuación el detalle:

25. Frecuentemente, podemos decidir entre varios temas

26. Frecuentemente, podemos decidir si queremos trabajar solos o en grupos

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

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

29. Frecuentemente, podemos decidir entre diferentes tareas

- **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. A continuación el detalle:

30. Me esfuerzo para hacerlo bien

31. Trabajo tanto como puedo

32. Participo en las actividades

33. Presto atención

34. Escucho muy atentamente

- **Importancia y Utilidad Concedidas a la Educación Física.** Se utilizarán tres ítems previamente diseñados y validados en el contexto español (Moreno, González-Cutre, y Ruiz, 2009). A continuación el detalle:

35. Considero importante tener clases de educación física

36. Comparado con el resto de materias, creo que la educación física es una de las más importantes

37. Creo que las cosas que aprendo en educación física me serán útiles en la vida

- **Gusto por la Educación Física.** Se utilizarán tres ítems. A continuación el detalle:

38. Me gusta mucho la educación física

39. La educación física me encanta

40. La educación física me parece genial

- **Intención de ser físicamente activo.** Se trabajará con la versión española del cuestionario Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo (versión en español del cuestionario Intention to be Physically Active). Está compuesto “de cinco ítems para medir la intención del sujeto de ser físicamente activo tras su paso por las diversas instituciones educativas” (Moreno et al., 2007, p. 263). A continuación el detalle:

41. Me interesa el desarrollo de mi forma física

42. Al margen de las clases de Educación Física, me gusta practicar deporte

43. Después de terminar el colegio, quisiera formar parte de un club deportivo de Entrenamiento

44. Después de terminar la el colegio me gustaría mantenerme físicamente activo/a

45. Habitualmente practico deporte en mi tiempo libre

2.2. Cronograma de actividades en contexto

En el presente apartado describiremos en forma secuencial las actividades que se fueron realizando en el trabajo de campo.

En un primer momento: Elección de la institución para desarrollar el proyecto de investigación. Luego se realizó la entrevista con el rector para explicar en qué consiste el proyecto. Seguidamente se realizó la explicación del proyecto y solicitud de colaboración a profesores de educación física.

Segundo momento: Administración de los cuestionarios a alumnos/as y profesor/a de Educación Física de un grado específico de nivel medio, acompañado de la explicación y justificación del proyecto de investigación, resaltando que su participación era de manera anónima y voluntaria.

Primeramente, se realizó la prueba piloto para detectar dudas y/o dificultades que puedan presentarse al completar los cuestionarios, tanto de los alumnos como de los profesores, y luego se realizó la administración de la muestra definitiva.

Tercer momento: Agradecimiento al rector y al profesor/a de Educación Física de la Institución por la participación y la colaboración.

Las actividades antes nombradas corresponden a mis acciones en forma personal. Cabe aclarar que los demás investigadores del presente proyecto, también realizaron acciones similares para asegurar la confiabilidad y validez de los datos recolectados.

Actividad	Fecha
Entrevista con el rector para explicar en qué consiste el proyecto. Solicitar autorización para realizar el proyecto de investigación en la institución. Firma de la nota de presentación. (Anexo 1)	10 de mayo de 2017
Se completan los datos institucionales	10 de mayo de 2017
Explicación del proyecto y solicitud de colaboración a profesores de educación física.	10 de mayo de 2017
Comunicación con el profesor para acordar fecha y horario de realización del pilotaje de los cuestionarios docente/alumnos.	11 de mayo de 2017
Comunicación a los estudiantes de los objetivos del estudio e invitación a que participen voluntariamente	5 de junio de 2017
Administración de la prueba piloto. Se completan los cuestionarios por alumnas y docente.	5 de junio de 2017
Comunicación con la profesora para acordar fecha y horario de administración definitiva de los cuestionarios docente/alumnos.	25 de septiembre de 2017
Comunicación a las estudiantes de los objetivos del estudio e invitación a que participen voluntariamente	29 de septiembre de 2017
Administración del cuestionario definitivo. Se completan los cuestionarios por alumnas y docente.	29 de septiembre de 2017

2.3.

Muestreo

Iniciaremos este apartado citando a Ynoub (2014), quien realiza una definición respecto al concepto de muestra afirmando que la ciencia se interesa en el conocimiento de rasgos o comportamientos característicos, regulares y necesarios acerca de aquello que investiga. Por lo tanto, mediante la muestra se podrán identificar esos rasgos del objeto que se investiga.

Según Padua (1979), la teoría del muestreo tiene como propósito establecer los pasos o procedimientos a través de los cuales sea posible hacer generalizaciones sobre la población a partir de un subconjunto de la misma, con un grado mínimo de error.

En la presente investigación se tomaron dos muestras, es decir, dos universos de estudio:

- Profesores de Educación Física de nivel medio del sistema educativo formal argentino, siendo una muestra total de 105 profesores/as. Siendo 52 mujeres y 53 hombres.
- Población de alumnos/as de Educación Física de nivel medio del sistema educativo formal argentino, siendo una muestra total de 2221 alumnos/as. Siendo 1224 mujeres y 997 hombres.

Cabe aclarar que ambas muestras deben conformar un mismo grupo de clase de Educación Física. Además, se consideró que haya transcurrido un tiempo aproximado de 6 meses de clases.

Según Ynoub (2014), los diseños muestrales se clasifican en muestras probabilísticas o al azar y muestras no probabilísticas o finalística, las cuales surgen según el procedimiento en que se hayan seleccionado los casos.

En esta investigación la muestra es no probabilística o finalística. Según Ynoub (2014), las muestras no probabilísticas, finalísticas o intencionadas, son aquellas que seleccionamos con un criterio previo y con un deseo de investigar sobre ello. Para complementar citaremos a Galtung (1968 citado por Ynoub 2014), quien afirma que las muestras no probabilísticas resultan útiles para el descubrimiento de nuevos hechos, pero no válidas para generalizar los hallazgos que surjan a partir de las mismas; de modo que serían las muestras a utilizar en las etapas exploratorias de cualquier estudio.

Además, podemos decir que las muestras utilizadas en nuestra investigación

corresponden a las de tipo incidentales o casuales. Ynoub (2014), las clasifica como un tercer grupo que generalmente suelen incluirse dentro de los muestreos no-probabilísticos.

2.4. Plan de tratamiento y análisis de los datos

Según Ynoub (2014) el plan de tratamiento y análisis de datos se denomina fase sintética porque precisamente se consuman en ella todas las actividades vinculadas a integrar los elementos teóricos (propios de la Fase 1) con los componentes empíricos (provenientes de la Fase 2).

El tratamiento se refiere a las actividades de manipulación, síntesis e integración de resultados (Ynoub, 2014). Se concibió al tratamiento desde una perspectiva formal, que según Ynoub (2014) refiere a las actividades de manipulación, síntesis e integración de resultados.

Tomando como referencia lo expuesto por Ynoub (2014) en la etapa de compactación, en torno a los elementos de la matriz, en el presente trabajo se trató las variables en forma vertical y las unidades de análisis en forma horizontal. La variable analizada y tratada, en relación a la unidad de análisis “profesores/as de educación física” fue, la importancia y viabilidad que los mismos le asignan a las estrategias utilizadas en la clase de educación física y en relación con la unidad de análisis “alumnos/as”, la motivación autodeterminada. Estas variables fueron analizadas en forma cuantitativa.

El tratamiento de datos estadístico que se realizó fue de tipo cuantitativo. Se aplicaron medidas de estadística descriptiva a todas las variables (frecuencias porcentuales y absolutas, la media/promedio y moda).

El procedimiento se realizó a través de una planilla de cálculos Excel brindada por el proyecto de investigación internacional (UPM-UFLO) con los datos recolectados por cada investigador/a integrante del equipo de investigación.

2.5. Construcción de índices sumatorios de variables complejas

Se realizó una construcción de índices sumatorios para las variables complejas con el fin de elaborar un rango que permita relacionarlas. Es decir que se transformaron los valores expresados en palabras de opinión, en valores numéricos que posibilitaron realizar tratamientos estadísticos.

En forma conjunta (cada grupo conformado por la variable asignada), se equipararon las respuestas con números en escala ordinal y se asignaron puntajes a cada valor de las variables, dimensiones y sub-dimensiones. Los puntajes fueron confeccionados de modo que la suma de los mismos, a nivel de sub-dimensiones y dimensiones, permita inferir el valor correspondiente a cada variable para cada unidad de análisis tratada.

La escala de niveles para cada variable se conforma por los valores y sus puntajes: muy bajo (1), bajo (2), medio (3), alto (4) y muy alto (5). A continuación, presentaremos los diferentes índices de cada variable con sus dimensiones y sub-dimensiones correspondientes. Primeramente, desarrollaremos el índice correspondiente a la motivación autodeterminada de los/as alumnos/as y luego el índice importancia y viabilidad que los/as profesores/as le otorgan a las estrategias para el fomento de las necesidades psicológicas básicas.

2.5.1. Índice nivel de motivación autodeterminada de los/as alumnos/as

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de motivación autodeterminada, en sus dimensiones que comprenden: motivación intrínseca, integrada e identificada.

2.5.1.1. Nivel de Motivación Intrínseca

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de motivación intrínseca. El valor de la variable *muy bajo* es el puntaje 4

y 5 que es el mínimo, el valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 6 y 9, el *medio* entre 10 y 14, *alto* entre 15 y 18 y *muy alto* le corresponde el puntaje entre 19 y 20.

Dimensión	Valores	Puntaje	Sub - Dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de Motivación intrínseca	Muy bajo	4 – 5	<ul style="list-style-type: none"> • Considera divertida a la educación física. • Disfruta del aprendizaje de nuevas habilidades/técnicas. • Considera a la educación física estimulante. • Siente satisfacción aprendiendo nuevas habilidades/técnicas. 	Totalmente de acuerdo	5
	Bajo	6 – 9		De acuerdo	4
	Medio	10 – 14		Indiferente	3
	Alto	15 – 18		En desacuerdo	2
	Muy alto	19 – 20		Totalmente en desacuerdo	1

2.5.1.2. Nivel de Motivación Integrada

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de motivación integrada. El valor de la variable *muy bajo* es el puntaje 4 y 5 que es el mínimo, el valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 6 y 9, el *medio* entre 10 y 14, *alto* entre 15 y 18 y *muy alto* le corresponde el puntaje entre 19 y 20.

Dimensión	Valores	Puntaje	Sub - Dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de motivación integrada	Muy bajo	4 – 5	-Coincide con su forma de vida. -Considera a la educación física parte de sí mismo. -Considera que la educación física es parte fundamental de lo que es. -La educación física coincide con sus valores.	Totalmente de acuerdo	5
	Bajo	6 – 9		De acuerdo	4
	Medio	10 – 14		Indiferente	3
	Alto	15 – 18		En desacuerdo	2
	Muy alto	19 – 20		Totalmente en desacuerdo	1

2.5.1.3. Nivel de Motivación Identificada

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de motivación identificada. El valor de la variable *muy bajo* es el puntaje 4 y 5 que es el mínimo, el valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 6 y 9, el *medio* entre 10 y 14, *alto* entre 15 y 18 y *muy alto* le corresponde el puntaje entre 19 y 20.

Dimensión	Valores	Puntaje	Sub - Dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de motivación identificada	Muy bajo	4 – 5	-Deseo de aprender habilidades deportivas.	Totalmente de acuerdo	5

	Bajo	6 – 9	- Importancia a realizarlo bien. -Deseo de mejorar en el deporte. -Posibilidad de aplicar las habilidades/técnicas en otras áreas de su vida.	De acuerdo	4
	Medio	10 – 14		Indiferente	3
	Alto	15 – 18		En desacuerdo	2
	Muy alto	19 – 20		Totalmente en desacuerdo	1

2.5.2. Nivel de importancia y viabilidad que los/as profesores/as les otorgan a las estrategias para el fomento de las necesidades psicológicas básicas

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de importancia y viabilidad otorgada a las estrategias para el fomento de las necesidades psicológicas básicas, en sus dimensiones que comprenden: autonomía, competencia y relación con los demás.

Cuenta con los siguientes valores y puntajes: nulo (03), bajo (4 al 6), medio (7 al 9), alto (10 al 12) y muy alto (de 13 al 15).

2.5.2.1. Importancia y Viabilidad: Nivel de autonomía

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles autonomía. El valor de la variable nulo (05), bajo (6 al 10), medio (11 al 15), alto (16 al 20) y muy alto (de 21 al 25).

Sub dimensión 1	Valores	Puntaje	Sub dimensión	Valores	Puntaje
Importancia y viabilidad otorgada a las estrategias para el fomento de la autonomía de lxs alumnxs	Muy alto (5)	21 - 25	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de importancia y viabilidad concedido a las oportunidades de elección y el ofrecimiento de experiencias significativas a lxs alumnxs - Nivel de importancia y viabilidad concedido al planteo de objetivos considerando los problemas y preocupaciones de lxs estudiantes - Nivel de importancia y viabilidad concedido al planteo de tareas con modelos de ejecución establecidos - Nivel de importancia y viabilidad concedido a las explicaciones para la comprensión del objetivo de las actividades - Nivel de importancia y viabilidad concedido al uso de lenguaje que fomente la autonomía en las clases 	Totalmente de acuerdo	5
	Alto (4)	16 - 20		De acuerdo	4
	Medio (3)	11 – 15		Indiferente	3
	Bajo (2)	06 - 10		En desacuerdo	2

	Nulo (1)	05		Totalmente en desacuerdo	1

2.5.2.2. Importancia y Viabilidad: Nivel de Competencia

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

Sub dimensión 2			Sub dimensión	Valores	Puntaje
Importancia y viabilidad otorgada a las estrategias para el fomento de la competencia de lxs alumnxs	Muy alto (5)	17 - 20	-Nivel de importancia y viabilidad concedido al planteo de objetivos en función a los diversos niveles de los alumnxs -Nivel de importancia y viabilidad concedido a la organización de la clase y las actividades que colaboren con el aprendizaje de lxs estudiantes -Nivel de importancia y viabilidad concedido a la comunicación y el feedback con lxs estudiantes -Nivel de importancia y viabilidad concedido a los refuerzos positivos en los esfuerzos de lxs estudiantes	Totalmente de acuerdo	5
	Alto (4)	13 - 16		De acuerdo	4

	Medio (3)	09 – 12		Indiferente	3
	Bajo (2)	05 - 08		En desacuerdo	2
	Nulo (1)	04		Totalmente en desacuerdo	1

2.5.2.3. Importancia y Viabilidad: Nivel de relación con los demás

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

Sub dimensión			Sub dimensión	Valores	Puntaje
3					
Importancia y viabilidad otorgada a las estrategias para el fomento de la relación con los demás	Muy alto (5)	13 - 15	Nivel de importancia concedido al respeto y el afecto hacia lxs estudiantes -Nivel de importancia concedido al interés por sus alumnxs -Nivel de importancia concedido a la organización de grupos para realizar la tarea acorde a los intereses y habilidades de lxs estudiantes	Totalmente de acuerdo	5
	Alto (4)	10 - 12		De acuerdo	4

	Medio (3)	07 – 9		Indiferente	3
	Bajo (2)	04 - 06		En desacuerdo	2
	Nulo (1)	03		Totalmente en desacuerdo	1

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

3.1 Exposición de los datos

En este apartado expondremos el comportamiento de la variable motivación autodeterminada de los/as alumnos/as, junto con las dimensiones que las conforman como son la motivación intrínseca, motivación integrada y motivación identificada. Lo mismo se realizará con la variable importancia y viabilidad de estrategias para el fomento de las NPB de los/as profesores/as, junto con las dimensiones que la conforman como son la competencia, la autonomía y la relación con los demás, mostrando la frecuencia absoluta y relativa, la media y la moda de cada una de ellas. A continuación, se presenta el comportamiento de cada una de las variables nombradas anteriormente, para finalizar con las correlaciones entre ellas.

Iniciaremos este apartado exponiendo el comportamiento de las variables motivación autodeterminada de los/as alumnos/as e importancia y viabilidad que los/as profesores/as les asignan a las estrategias utilizadas en la clase de educación física mostrando la frecuencia porcentual, la moda de la muestra total y el promedio general.

3.2. Motivación autodeterminada de los/as alumnos/as

En el presente apartado expondremos los resultados de la variable motivación autodeterminada de los/as alumnos/as en la clase de educación física, con sus dimensiones correspondientes.

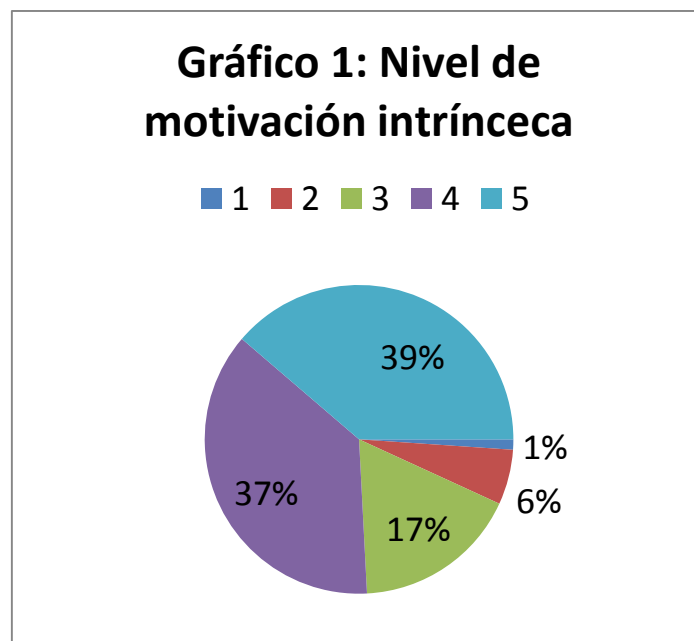
3.2.1. Dimensión: motivación intrínseca

Los/as alumnos/as que completaron los cuestionarios en la muestra, fueron un total de 2221 y manifestaron los siguientes porcentajes en relación a la motivación intrínseca (Tabla 1 y 2, Gráfico 1). El 1,08 % afirma que está totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), el 5,76% en desacuerdo (nivel bajo), el 17,33% registró indiferente (nivel medio), el 37,10% afirma estar de acuerdo (nivel alto) y el 38,72% reconoció estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A

su vez observamos en la tendencia central promedio representado en la media marcó 3,7 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 4.

Tabla 1 – Nivel de motivación intrínseca				
N°	Valores		Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	860	38,72%
4	Alto	De acuerdo	824	37,10%
3	Medio	Indiferente	385	17,33%
2	Bajo	En desacuerdo	128	5,76%
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	24	1,08%
Total			2221	100%

Tabla 2 - Nivel de motivación intrínseca. Tendencia central general. Grupo total	
Media	3,7
Moda	4



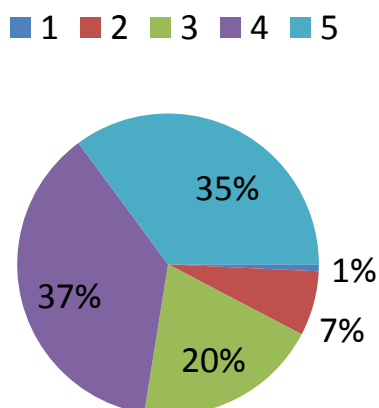
3.2.1.1. Motivación intrínseca – sexo femenino

Las estudiantes del sexo femenino que participaron de la muestra fueron un total de 1224, las mismas manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de motivación intrínseca (tabla 3 y 4, gráfico 2). Un 1% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), un 7% aproximado demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que el 20% de la cantidad total de estudiantes se mostraron indiferentes (nivel medio), un 37% de acuerdo (nivel alto), y alrededor de un 35% señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A su vez observamos en la tendencia central del sexo femenino, que el promedio representado en la media marcó 3,6 y la opción de respuesta que más se repitió fue el 4.

Tabla 3 - Nivel de motivación intrínseca del sexo femenino				
N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	9	0,74%
2	Bajo	En desacuerdo	85	6,94%
3	Medio	Indiferente	243	19,85%
4	Alto	De acuerdo	457	37,34%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	430	35,13%
TOTAL			1224	100,00%

Tabla 4 - Nivel de motivación intrínseca. Tendencia central. Sexo femenino.	
Media	3,6
Moda	4

Gráfico 2- Motivación intrínseca-sexo femenino

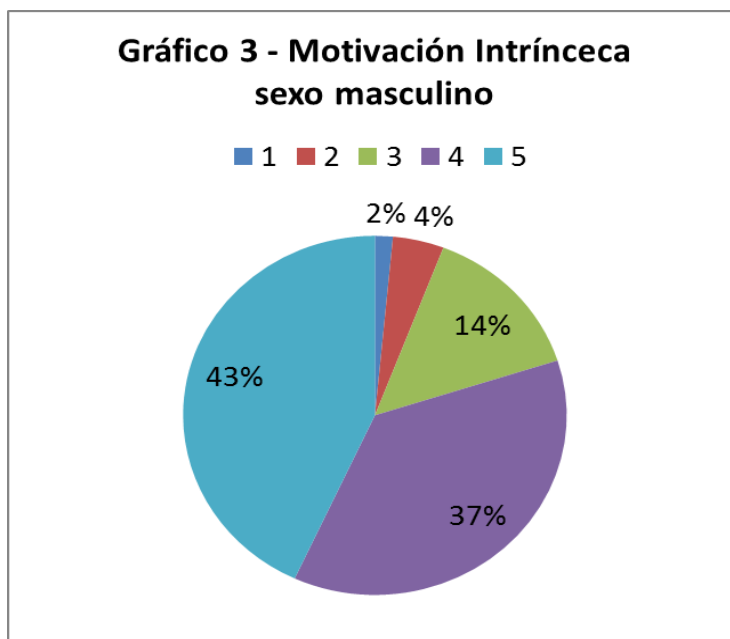


3.2.1.2 Motivación intrínseca – sexo masculino

Los estudiantes del sexo masculino que participaron de la muestra, que en total fueron 997, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de motivación intrínseca (tablas 5 y 6, gráfico 3). Un 1,50% del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), un 4% aproximado demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que alrededor del 14% se mostraron indiferentes (nivel medio), casi un 37% de acuerdo (nivel alto), y un 43% aproximado señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A su vez observamos en la tendencia central del sexo masculino, que el promedio representado en la media marcó 3,8 y la opción de respuesta que más se repitió fue el 5.

Tabla 5 - Nivel de motivación intrínseca. en el sexo masculino				
N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	15	1,50%
2	Bajo	En desacuerdo	43	4,31%
3	Medio	Indiferente	142	14,24%
4	Alto	De acuerdo	367	36,81%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	430	43,13%
TOTAL			997	100,00%

Tabla 6 -Nivel de motivación intrínseca. Tendencia central. Sexo masculino.	
Media	3,8
Moda	5



➤ **Comparación entre sexo femenino y sexo masculino**

En relación al análisis de las tablas 7 y 8, gráfico 4, la distribución de frecuencias de respuestas en los ítems que indagan la motivación intrínseca en alumnos/as, demuestra su mayor porcentaje en las categorías alta (de acuerdo) y muy alta (totalmente de acuerdo) de la escala.

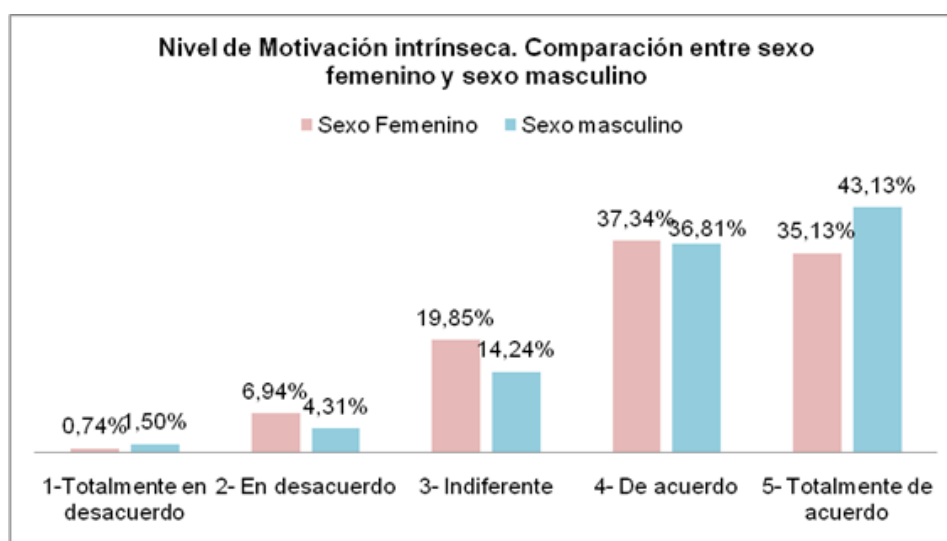
En cuanto a la comparación entre los valores del sexo femenino y sexo masculino, notamos una diferencia significativa entre ambos en los valores de nivel totalmente de acuerdo, siendo estos más elevados en los hombres con un 43% sobre 35% en mujeres, con lo cual podemos deducir que los estudiantes del sexo masculino sienten mayor motivación intrínseca en las clases de EF.

A su vez observamos en la tendencia central que el promedio en el sexo femenino representado en la media marcó 3,6 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 4. En el caso del sexo masculino, el promedio representado en la media marcó 3,8 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor muy alto de la variable.

Tabla 7- Motivación Intrínseca. Comparación entre sexo femenino y sexo masculino						
N°	Valores		Sexo Femenino		Sexo masculino	
			Frecuencia		Frecuencia	
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	9	0,74%	15	1,50%
2	Bajo	En desacuerdo	85	6,94%	43	4,31%
3	Medio	Indiferente	243	19,85%	142	14,24%
4	Alto	De acuerdo	457	37,34%	367	36,81%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	430	35,13%	430	43,13%
TOTAL			1224	100%	997	100,00%

Tabla 8 - Nivel de motivación intrínseca. Comparación entre sexos	Sexo femenino	Sexo masculino
Media	3,6	3,8
Moda	4	5

Gráfico 4- Comparación entre sexos

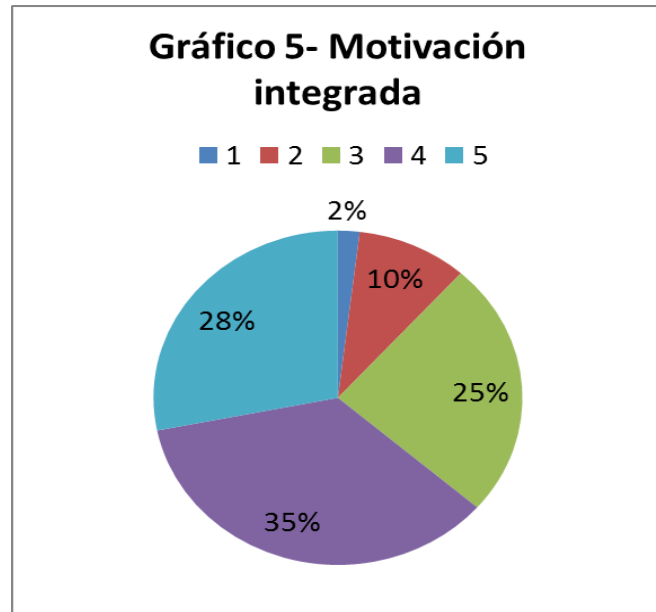


3.2.2. Dimensión: Motivación integrada

Los/as alumnos/as que completaron los cuestionarios en la muestra, fueron un total de 2221 y manifestaron los siguientes porcentajes en relación a la motivación integrada (tabla 9 y 10, gráfico 5). El 1,89 % afirma que está totalmente en desacuerdo, el 9,73% en desacuerdo, el 24,76% se demostró indiferente, el 35,48% afirma estar de acuerdo y el 28,14% reconoció estar totalmente de acuerdo. A su vez observamos en la tendencia central del grupo total, que el promedio representado en la media marcó 3,4 y la opción de respuesta que más se repitió fue el 4.

N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	625	28,14%
4	Alto	De acuerdo	788	35,48%
3	Medio	Indiferente	550	24,76%
2	Bajo	En desacuerdo	216	9,73%
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	42	1,89%
Total			2221	100%

Tabla 10 - Nivel de motivación integrada. Tendencia central. Grupo total.	
Media	3,4
Moda	4

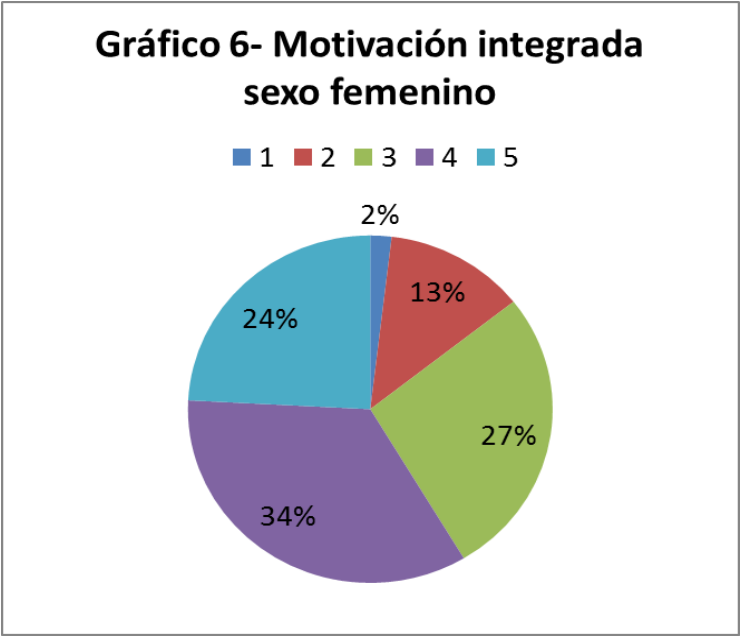


3.2.2.1. Dimensión: integrada – sexo femenino

Los estudiantes del sexo femenino que participaron de la muestra de 1224, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de motivación integrada (tabla 11 y 12, gráfico 6). Un 2% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), un 12% aproximado demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que el 27,04% de la cantidad total de estudiantes se mostraron indiferentes (nivel medio), un 34% de acuerdo (nivel alto), y alrededor de un 24% señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A su vez observamos en la tendencia central del sexo femenino, que el promedio representado en la media marcó 3,2 y la opción de respuesta que más se repitió fue el 3.

Tabla 11 - Nivel de motivación integrada - sexo femenino				
N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	23	1,88%
2	Bajo	En desacuerdo	153	12,50%
3	Medio	Indiferente	331	27,04%
4	Alto	De acuerdo	421	34,40%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	296	24,18%
TOTAL			1224	100,00%

Tabla 12 - Nivel de motivación integrada. Tendencia central. Sexo femenino.	
Media	3,2
Moda	3



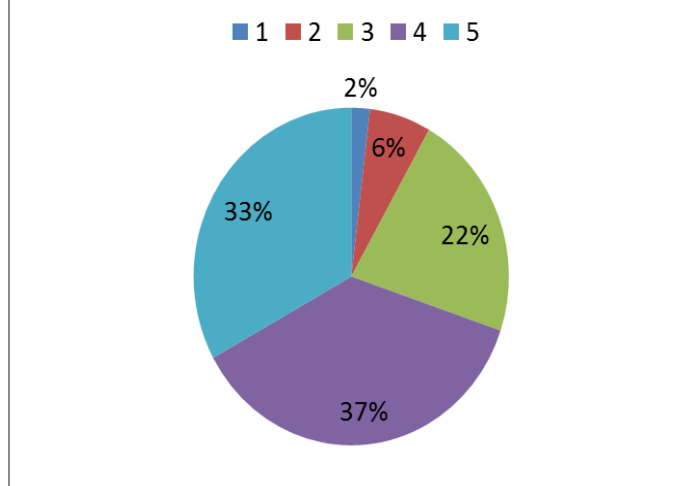
3.2.2.2. Dimensión integrada – Sexo masculino

Los estudiantes del sexo masculino que participaron de la muestra, que en total fueron 997, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de motivación integrada (tabla 13 y 14, gráfico 7). Un 2% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), un 6,32% demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que casi un 22% se mostraron indiferentes (nivel medio), alrededor de un 37% de acuerdo (nivel alto), y un 33% señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A su vez observamos en la tendencia central del sexo masculino, que el promedio representado en la media marcó 3,6 y la opción de respuesta que más se repitió fue el 4.

Tabla 13 - Nivel de motivación integrada - Sexo masculino				
N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	19	1,91%
2	Bajo	En desacuerdo	63	6,32%
3	Medio	Indiferente	219	21,97%
4	Alto	De acuerdo	367	36,81%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	329	33,00%
TOTAL			997	100,00%

Tabla 14 - Nivel de motivación integrada. Tendencia central. Sexo masculino.	
Media	3,6
Moda	4

**Gráfico 7 - Motivación integrada -
sexo masculino**



➤ **Comparación entre sexo femenino y sexo masculino**

En relación al análisis de la tabla 15 y 16, gráfico 8, la distribución de frecuencias de respuestas en los ítems que indagan la motivación integrada en alumnos/as, demuestra su mayor porcentaje en las categorías alta (de acuerdo) y muy alta (totalmente de acuerdo) de la escala.

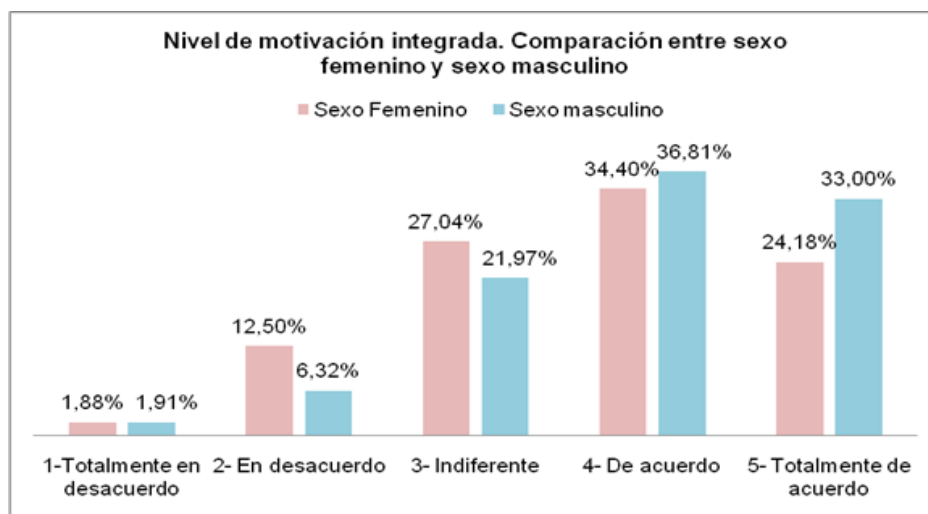
En cuanto a la comparación entre los valores del sexo femenino y sexo masculino, notamos una diferencia significativa entre ambos en los valores de nivel totalmente de acuerdo, siendo estos más elevados en los hombres con un 33% sobre 24% en mujeres, con lo cual podemos deducir que los estudiantes del sexo masculino sienten mayor motivación integrada en las clases de EF.

A su vez observamos en las medidas de tendencia central, que el promedio en el sexo femenino representado en la media marcó 3,6 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 4. En el caso del sexo masculino, el promedio representado en la media marcó 3,8 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor muy alto de la variable.

Tabla 15. Motivación Integrada. Comparación entre sexo femenino y sexo masculino						
N°	Valores		Sexo Femenino		Sexo masculino	
			Frecuencia		Frecuencia	
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	23	1,88%	19	1,91%
2	Bajo	En desacuerdo	153	12,50%	63	6,32%
3	Medio	Indiferente	331	27,04%	219	21,97%
4	Alto	De acuerdo	421	34,40%	367	36,81%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	296	24,18%	329	33,00%
TOTAL			1224	100%	997	100,00%

Tabla 16 - Nivel de motivación integrada. Comparación entre sexos	Sexo femenino	Sexo masculino
Media	3,2	3,6
Moda	3	4

Gráfico 8 – Comparación entre sexos

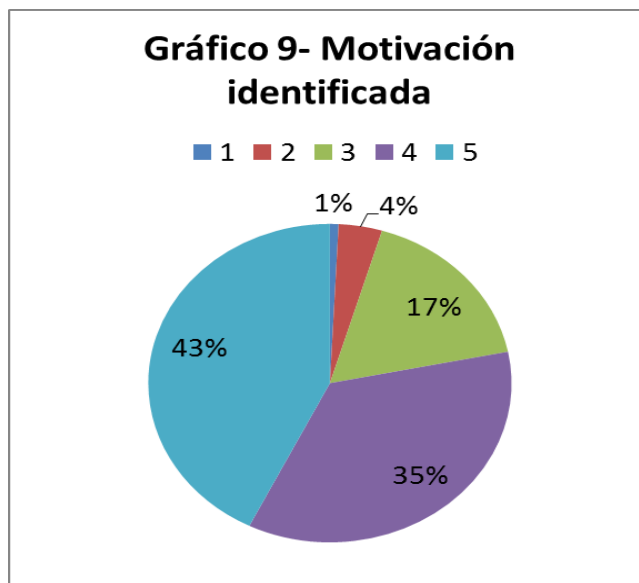


3.2.3. Dimensión: Motivación identificada

Los/as alumnos/as que completaron los cuestionarios en la muestra fueron 2221 y manifestaron los siguientes porcentajes en relación a la motivación identificada (tabla 17 y 18, gráfico 9). El 0,77 % afirma que está totalmente en desacuerdo, el 3,87% en desacuerdo, el 17,20% se demostró indiferente, el 35,48% afirma estar de acuerdo y el 42,68% reconoció estar totalmente de acuerdo. A su vez observamos en las medidas de tendencia central del grupo total, que el promedio representado en la media marcó 3,8 y la opción de respuesta que más se repitió fue el 5.

Tabla 17 – Nivel de motivación identificada				
N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	948	42,68%
4	Alto	De acuerdo	788	35,48%
3	Medio	Indiferente	382	17,20%
2	Bajo	En desacuerdo	86	3,87%
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	17	0,77%
TOTAL			2221	100%

Tabla 18 - Nivel de motivación identificada. Tendencia central. Sexo masculino.	
Media	3,8
Moda	5

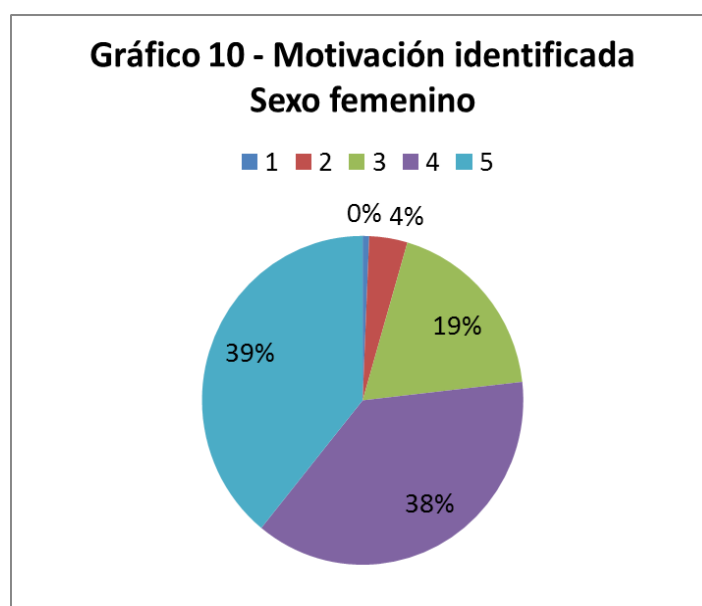


3.2.3.1. Dimensión: Motivación identificada – sexo femenino

Los estudiantes del sexo femenino que participaron de la muestra fueron 1224, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de motivación identificada (tabla 19 y 20, gráfico 10). Un 1% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), un 4% aproximado demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que casi el 19% de la cantidad total de estudiantes se mostraron indiferentes (nivel medio), alrededor de un 38% de acuerdo (nivel alto), y alrededor de un 39% señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A su vez observamos en las medidas de tendencia central del sexo femenino, que el promedio representado en la media marcó 3,7 y la opción de respuesta que más se repitió fue el 4.

Tabla 19 - Nivel de motivación identificada - sexo femenino				
N°	Valores		Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	8	0,65%
2	Bajo	En desacuerdo	47	3,84%
3	Medio	Indiferente	229	18,71%
4	Alto	De acuerdo	461	37,66%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	479	39,13%
TOTAL			1224	100,00%

Tabla 20 - Nivel de motivación identificada. Tendencia central. Sexo masculino.	
Media	3,7
Moda	4

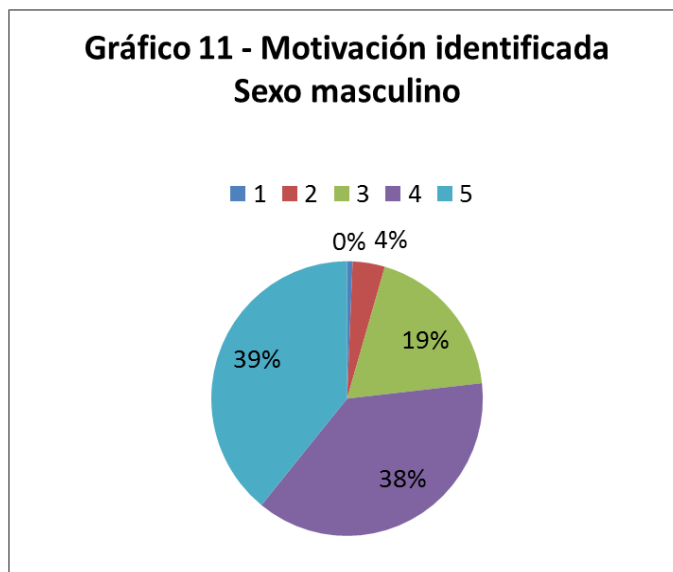


3.2.3.2. Dimensión: Motivación identificada – sexo masculino

Los estudiantes del sexo masculino que participaron de la muestra, que en total fueron 997, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de motivación identificada (tabla 21 y 22, gráfico 11). Un 1% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), alrededor de un 4% demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que un 15% aproximado se mostraron indiferentes (nivel medio), alrededor de un 33% de acuerdo (nivel alto), y un 47% señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A su vez observamos en las medidas de tendencia central del sexo masculino, que el promedio representado en la media marcó 3,7 y la opción de respuesta que más se repitió fue el 4.

Tabla 21 - Nivel de motivación identificada - sexo masculino				
N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	9	0,65%
2	Bajo	En desacuerdo	39	3,84%
3	Medio	Indiferente	153	18,71%
4	Alto	De acuerdo	327	37,66%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	469	39,13%
TOTAL			997	100,00%

Tabla 22 - Nivel de motivación identificada. Tendencia central. Sexo masculino.	
Media	3,7
Moda	4



➤ **Comparación entre sexo femenino y sexo masculino**

En relación al análisis de la tabla 23 y 24, gráfico 12, la distribución de frecuencias de respuestas en los ítems que indagan la motivación identificada en alumnos/as, demuestra su mayor porcentaje en las categorías alta (de acuerdo) y muy alta (totalmente de acuerdo) de la escala.

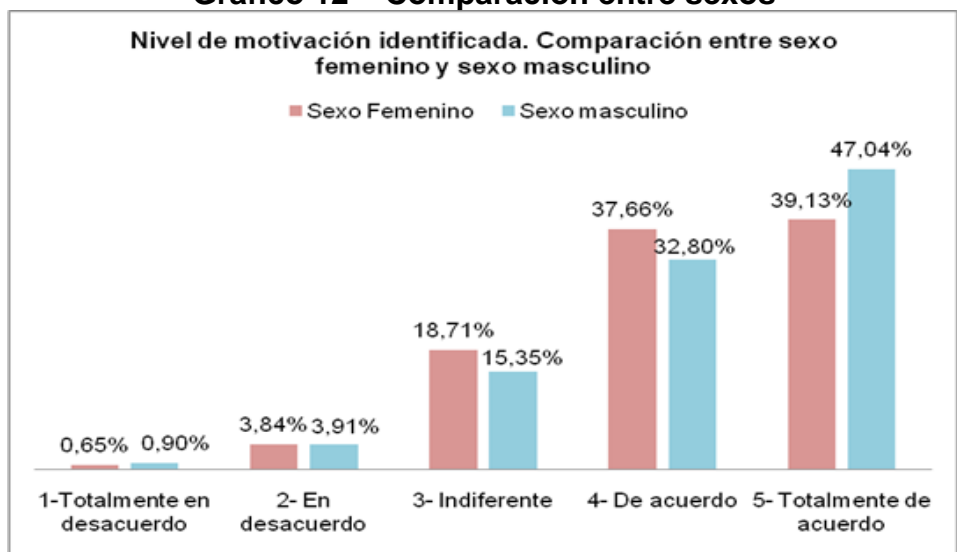
En cuanto a la comparación entre los valores del sexo femenino y sexo masculino, notamos una superioridad en el sexo masculino con un 47%, mientras que el sexo femenino obtuvo el 39%. Por lo tanto, podemos decir que los estudiantes del sexo masculino sienten mayor motivación integrada en las clases de EF, que las estudiantes mujeres. A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio en el sexo femenino representado en la media marcó 3,7 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 4. De igual forma en el caso del sexo masculino, el promedio representado en la media marcó 3,7 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 4.

Tabla 23. Motivación identificada. Comparación entre sexo femenino y sexo masculino

N°	Valores		Sexo Femenino		Sexo masculino	
			Frecuencia		Frecuencia	
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	8	0,65%	9	0,90%
2	Bajo	En desacuerdo	47	3,84%	39	3,91%
3	Medio	Indiferente	229	18,71%	153	15,35%
4	Alto	De acuerdo	461	37,66%	327	32,80%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	479	39,13%	469	47,04%
TOTAL			1224	100%	997	100%

Tabla 24 - Nivel de motivación identificada. Comparación entre sexos	Sexo femenino	Sexo masculino
Media	3,7	3,7
Moda	4	4

Gráfico 12 – Comparación entre sexos



3.1.2. Variable: nivel de Importancia y Viabilidad otorgada a las Estrategias de los/as profesores/as para el Fomento de la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en los/as alumnos/as

En el presente apartado expondremos los resultados de la variable importancia y viabilidad otorgada a las estrategias de los/as profesores/as para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los/as estudiantes. Exponemos, por un lado, la dimensión de importancia, junto con las sub-dimensiones de autonomía, competencia y relación con los/as demás que forman parte de la misma, y por otro lado, la dimensión de viabilidad, también con las sub-dimensiones de autonomía, competencia y relación con los/as demás, ambas aportan información a nuestra investigación. Mostramos para cada dimensión la frecuencia absoluta, junto con la frecuencia porcentual, más los valores otorgados a cada sub-dimensión, la tendencia central de promedio y de moda, y los gráficos correspondientes a cada una, según grupo total y por sexo.

3.1.2.1. Dimensión 1: Importancia otorgada a las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades psicológicas básicas de las/os alumnos/as.

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

- **Sub-dimensión 1: Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía de los/as alumnos/as**

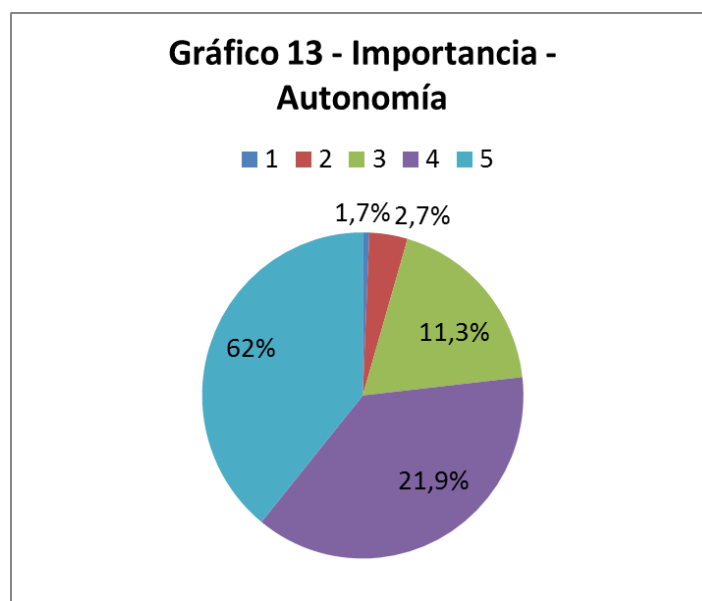
Los/as profesores/as que participaron de la muestra fueron 105 y manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de la importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía (tabla 25 y 26, gráfico13). El 1,7% del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (que es el nivel muy bajo) respecto a la importancia que le otorgan a las estrategias para satisfacer la autonomía, un 2,7% demostró estar en desacuerdo (bajo), mientras que el 11,3% de la cantidad total de profesores/as se mostraron indiferentes (medio), un 21,9% de acuerdo (alto), y un 62,3% señalaron estar totalmente de acuerdo (muy alto). A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,4 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo así al valor muy alto de la variable.

Tabla 25 – Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía de los/as alumnos/as

N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	321	62,3%
4	Alto	De acuerdo	113	21,9%
3	Medio	Indiferente	58	11,3%
2	Bajo	En desacuerdo	14	2,7%
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	9	1,7%
TOTAL			515	100%

Tabla 26 - Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía de los/as alumnos/as

Media	4,4
Moda	5



- **Sub-dimensión 1: Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía de los/as alumnos/as - Sexo femenino**

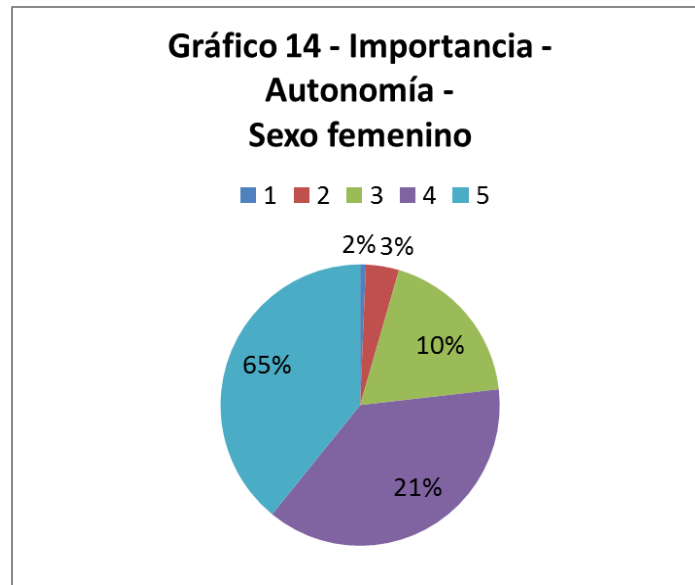
Las profesoras que participaron de la muestra fueron 52 y manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de la importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía (tabla 27 Y 28, gráfico 14). El 2% del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (valor muy bajo), un 3% demostró estar en desacuerdo (bajo), mientras que el 10% de la cantidad total de profesoras se mostraron indiferentes (medio), un 21% de acuerdo (alto), y un 65% señalaron estar totalmente de acuerdo (muy alto). A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio representado en la media marcó 3,7 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 4, correspondiendo al valor alto de la variable.

Tabla 27 - Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía – Sexo femenino

N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	4	2%
4	Alto	De acuerdo	8	3%
3	Medio	Indiferente	25	10%
2	Bajo	En desacuerdo	54	21%
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	169	65%
TOTAL			260	100%

Tabla 28 - Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía – Sexo femenino

Media	3,7
Moda	4



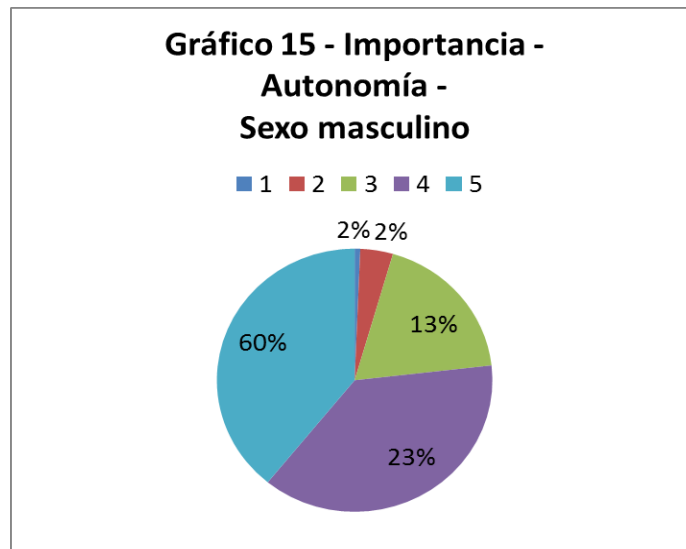
- **Sub-dimensión 1: Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía de los/as alumnos/as - Sexo masculino**

Los profesores que participaron de la muestra fueron 53 y manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de la importancia otorgada a las

estrategias para satisfacer la Autonomía en los hombres (tablas 29 y 30, gráfico 15). El 2% del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (valor muy bajo), un 2% demostró estar en desacuerdo (bajo), mientras que el 13% de la cantidad total de profesores se mostraron indiferentes (medio), un 23% de acuerdo (alto), y un 60% señalaron estar totalmente de acuerdo (muy alto). A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,4 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor más alto de la variable.

Tabla 29 - Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía – Sexo masculino				
N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	5	2%
4	Alto	De acuerdo	6	2%
3	Medio	Indiferente	33	13%
2	Bajo	En desacuerdo	59	23%
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	152	60%
TOTAL			255	100%

Tabla 30 - Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía – sexo masculino	
Media	4,4
Moda	5



➤ **Comparación entre sexo femenino y sexo masculino**

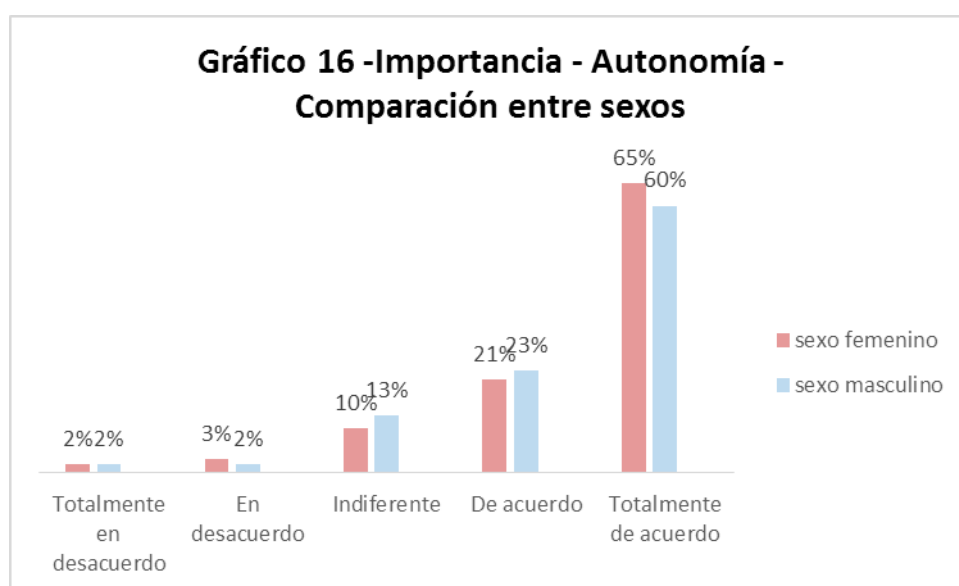
En relación al análisis de las tablas 31 y 32, gráfico 16, la distribución de frecuencias de respuestas en los ítems que indagan sobre la Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la autonomía de los/as alumnos/a, demuestra su mayor porcentaje en las categorías alta (de acuerdo) y muy alta (totalmente de acuerdo) de la escala.

En cuanto a la comparación entre los valores del sexo femenino y sexo masculino, notamos que los valores en la categoría más alta (totalmente de acuerdo), una diferencia entre ambos sexos, siendo estos más elevados en el sexo femenino con un 65% sobre 60% en el sexo masculino, con lo cual podemos deducir que las profesoras mujeres les otorgan mayor importancia a las estrategias para satisfacer la autonomía de los/as alumnos/as. A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio en el sexo femenino representado en la media marcó 3,7 y la opción de respuesta que más se repitió fue el 4. En el caso del sexo masculino, el promedio representado en la media marcó 4,4 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5 (muy alto) siendo este el valor más alto de la variable.

Tabla 31. Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía - Comparación entre sexos.

N°	Valores		Sexo Femenino		Sexo masculino	
			Frecuencia		Frecuencia	
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	4	2%	5	2%
2	Bajo	En desacuerdo	8	3%	6	2%
3	Medio	Indiferente	25	10%	33	13%
4	Alto	De acuerdo	54	21%	59	23%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	169	65%	152	60%
TOTAL			260	100%	255	100%

Tabla 32 - Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía - Comparación entre sexos.	Sexo femenino	Sexo masculino
Media	3,7	4,4
Moda	4	5

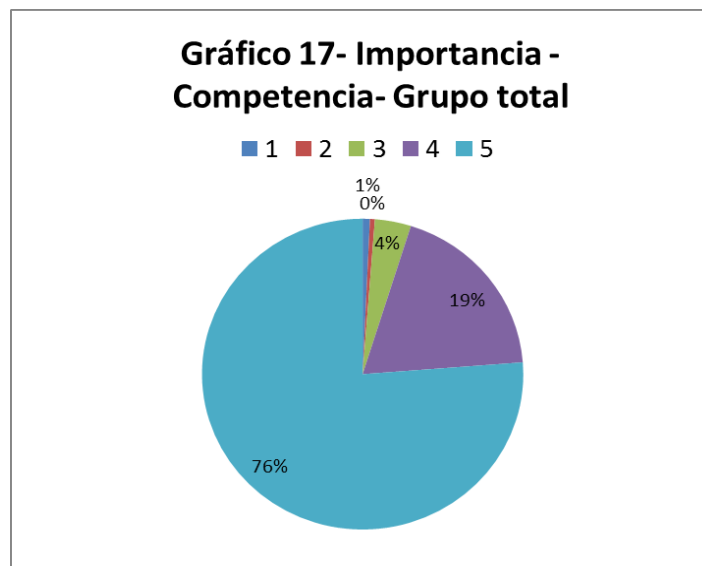


- **Sub-dimensión 2: Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia de los/as alumnos/as**

Los/as profesores/as que participaron de la muestra fueron 105, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de la importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia (tablas 33 y 34, gráfico 17). Un 0,7% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo, un 0,4 % demostró estar en desacuerdo, mientras que el 3,6% de la cantidad total de profesores/as se mostraron indiferentes, alrededor de un 23% de acuerdo, y un 60 % señalaron estar totalmente de acuerdo. A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,7 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor más alto de la variable.

N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	3	0,73%
4	Alto	De acuerdo	2	0,49%
3	Medio	Indiferente	15	3,64%
2	Bajo	En desacuerdo	59	23%
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	152	60%
TOTAL			412	100%

Media	4,7
Moda	5



- **Sub-dimensión 2: Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia de los/as alumnos/as – Sexo femenino**

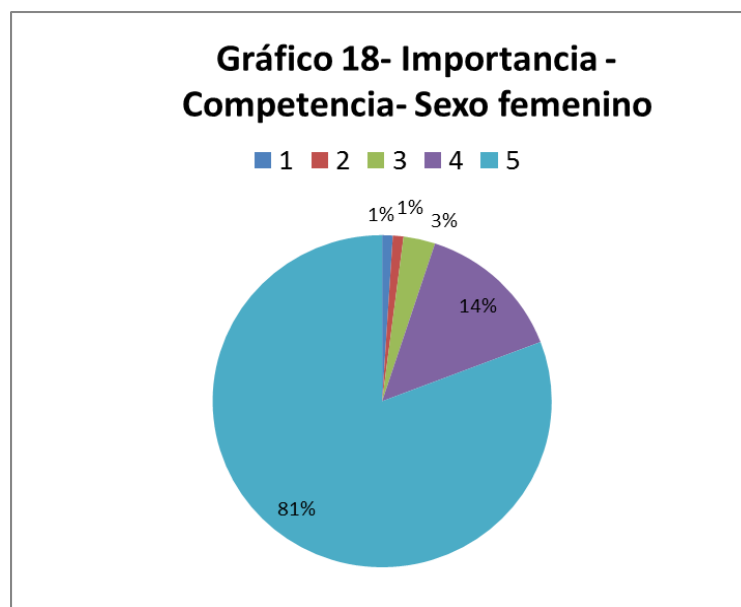
Las profesoras que participaron de la muestra fueron 52, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de la importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia Mujeres (tablas 35 y 36, gráfico 18). Un 1% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo, un 1 % demostró estar en desacuerdo, mientras que el 3% de la cantidad total de profesoras se mostraron indiferentes, alrededor de un 14% de acuerdo, y un 80 % señalaron estar totalmente de acuerdo. A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,7 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor más alto de la variable.

Tabla 35 - Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia – Sexo femenino

N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	3	1%
4	Alto	De acuerdo	2	1%
3	Medio	Indiferente	7	3%
2	Bajo	En desacuerdo	30	14%
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	166	80%
TOTAL			208	100%

Tabla 36 - Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia – sexo femenino

Media	4,7
Moda	5



- **Sub-dimensión 2: Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia de los/as alumnos/as – Sexo masculino**

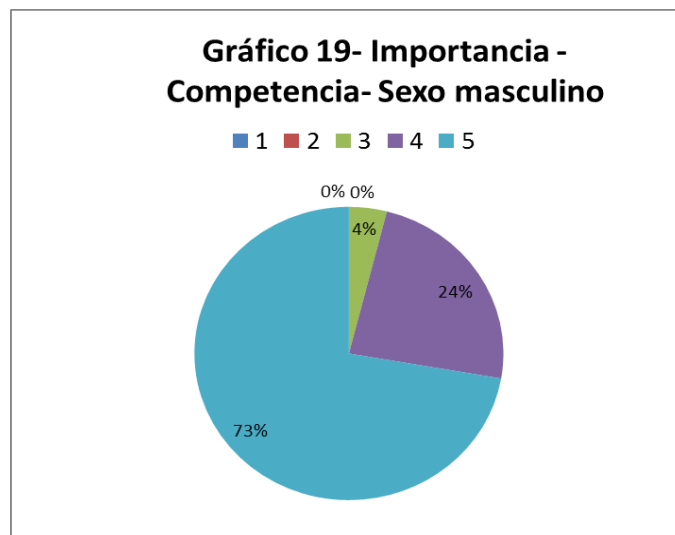
Los profesores que participaron de la muestra fueron 53 y manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de la importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia Hombres (tabla 15, gráfico 15). Un 0% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo, un 0 % demostró estar en desacuerdo, mientras que el 4% de la cantidad total de profesores se mostraron indiferentes, alrededor de un 24% de acuerdo, y un 73 % señalaron estar totalmente de acuerdo. A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,7 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor más alto de la variable.

Tabla 37 - Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia – Sexo masculino

N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	0	0%
4	Alto	De acuerdo	0	0%
3	Medio	Indiferente	8	4%
2	Bajo	En desacuerdo	40	24%
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	148	73%
TOTAL			204	100%

Tabla 38 - Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia – sexo masculino

Media	4,7
Moda	5



➤ **Comparación entre sexo femenino y sexo masculino**

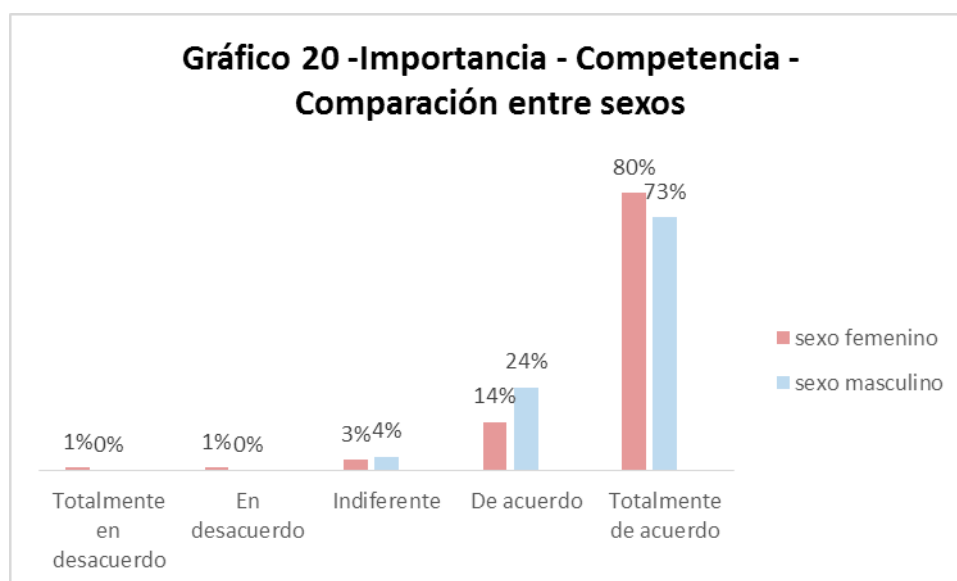
En relación al análisis de las tablas 39 y 40, gráfico 20, la distribución de frecuencias de respuestas en los ítems que indagan sobre la importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la competencia en los/as alumnos/a, demuestra su mayor porcentaje en las categorías alta (de acuerdo) y muy alta (totalmente de acuerdo) de la escala.

En cuanto a la comparación entre los valores del sexo femenino (serie) y sexo masculino (serie 2), notamos que los valores en la categoría más alta (totalmente de acuerdo), una diferencia entre ambos sexos, siendo estos más elevados en las mujeres con un 80% sobre 73% en los hombres, con lo cual podemos deducir que las profesoras mujeres le otorgan mayor importancia a las estrategias para satisfacer la competencia de los/as alumnos/as. A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio es el mismo tanto en el sexo femenino como en el masculino, representado en la media marcaron 4,7 y la opción de respuesta que más se repitió también en ambos sexos fue el 5 (muy alto) siendo este el valor más alto de la variable.

Tabla 39. Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía - Comparación entre sexos.

N°	Valores		Sexo Femenino		Sexo masculino	
			Frecuencia		Frecuencia	
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	3	1%	0	0%
2	Bajo	En desacuerdo	2	1%	0	0%
3	Medio	Indiferente	7	3%	8	4%
4	Alto	De acuerdo	30	14%	40	24%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	166	80%	148	73%
TOTAL			208	100%	204	100%

Tabla 40 - Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia - Comparación entre sexos.	Sexo femenino	Sexo masculino
Media	4,7	4,7
Moda	5	5



- **Sub- dimensión 3 - Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Relación con los/as demás en los/as alumnos/as**

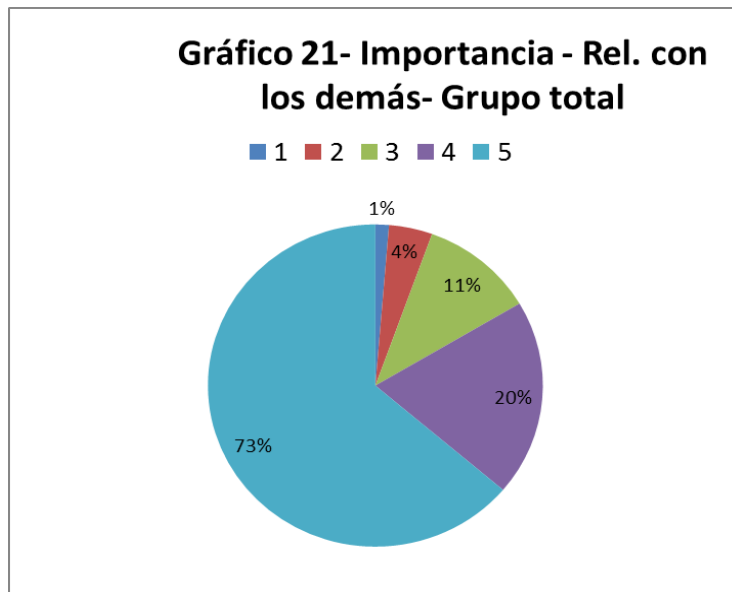
Los/as profesores/as que participaron de la muestra fueron 105, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de la importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Relación con los/as demás (tabla 41 y 42, gráfico 21). Un 1,3% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo, un 4,2% demostró estar en desacuerdo, mientras que el 11% de la cantidad total de profesores/as se mostraron indiferentes, un 19,7% de acuerdo, y un 63,8% señalaron estar totalmente de acuerdo. A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,4 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor más alto de la variable.

Tabla 41 - Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Relación con los demás – Grupo total

N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	4	1,3%
4	Alto	De acuerdo	13	4,2%
3	Medio	Indiferente	34	11%
2	Bajo	En desacuerdo	61	19,7%
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	197	63,8%
TOTAL			309	100%

Tabla 42 - Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Relación con los demás – Grupo total

Media	4,4
Moda	5



- **Sub- dimensión 3 - Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Relación con los/as demás en los/as alumnos/as - sexo femenino**

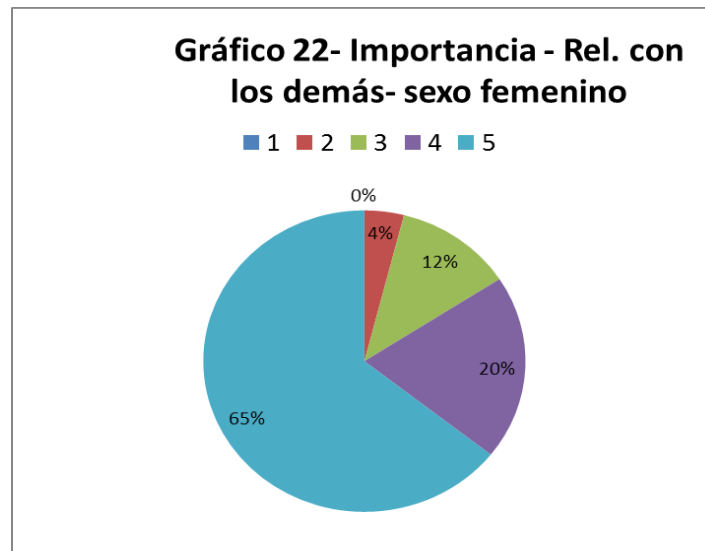
Las profesoras que participaron de la muestra fueron 52, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de la importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la relación con las demás (tabla 43 y 44, gráfico 22). Un 0% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo, un 4% demostró estar en desacuerdo, mientras que el 12% de la cantidad total de profesoras se mostraron indiferentes, un 20% de acuerdo, y un 65% señalaron estar totalmente de acuerdo. A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,5 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor más alto de la variable.

Tabla 43 - Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Relación con los demás – Sexo femenino

N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	0	0%
4	Alto	De acuerdo	6	4%
3	Medio	Indiferente	18	12%
2	Bajo	En desacuerdo	31	20%
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	101	65%
TOTAL			156	100%

Tabla 44 - Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Relación con los demás – Sexo femenino

Media	4,5
Moda	5



- **Sub- dimensión 3: Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Relación con los/as demás en los/as alumnos/as – sexo masculino**

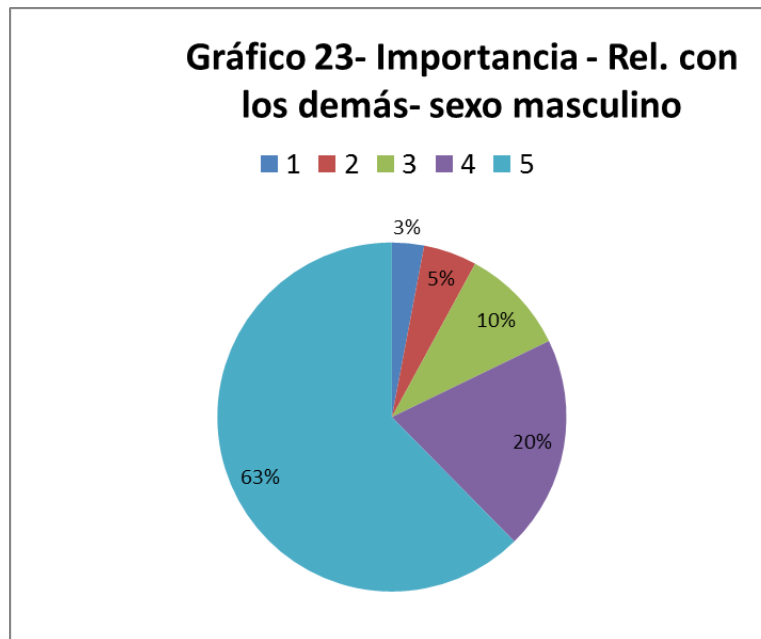
Los profesores que participaron de la muestra fueron 53, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de la importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la relación con los demás (tablas 44 y 45, gráfico 23). Un 3% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo, un 5% demostró estar en desacuerdo, mientras que el 10% de la cantidad total de profesores se mostraron indiferentes, un 20% de acuerdo, y un 63% señalaron estar totalmente de acuerdo. A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,4 y la opción de respuesta que más se repitió fue el 5, correspondiendo al valor más alto de la variable.

Tabla 44 - Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Relación con los demás – Sexo masculino

N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	4	3%
4	Alto	De acuerdo	7	5%
3	Medio	Indiferente	16	10%
2	Bajo	En desacuerdo	30	20%
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	96	63%
TOTAL			153	100%

Tabla 45 - Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Relación con los demás – Sexo masculino

Media	4,4
Moda	5



➤ **Comparación entre sexo femenino y sexo masculino**

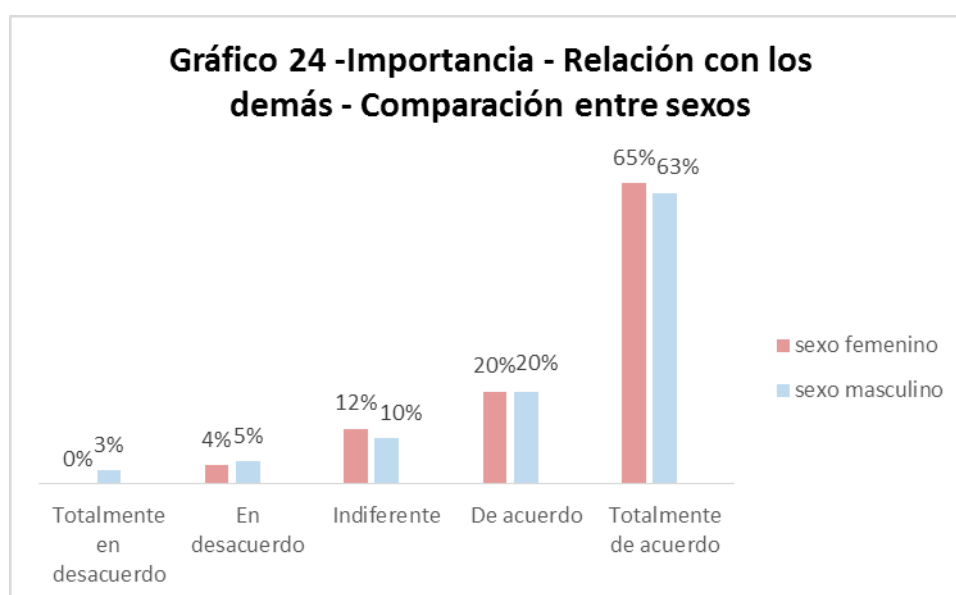
En relación al análisis de las tablas 46 y 47, gráfico 24, la distribución de frecuencias de respuestas en los ítems que indagan sobre la importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la relación con los demás alumnos/a, demuestra su mayor porcentaje en las categorías alta (de acuerdo) y muy alta (totalmente de acuerdo) de la escala.

En cuanto a la comparación entre los valores del sexo femenino (serie 1) y sexo masculino (serie 2), notamos que los valores en la categoría más alta (totalmente de acuerdo), una amplia diferencia entre ambos sexos, siendo estos más elevados en las mujeres con un 65% sobre 63% en los hombres, con lo cual podemos deducir que las profesoras mujeres les otorgan mayor importancia a las estrategias para satisfacer la relación con los demás alumnos/as. A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio en el sexo femenino representado en la media marcó 4,5 y la opción de respuesta que más se repitió fue el 4. En el caso del sexo masculino, el promedio representado en la media marcó 4,4 y la opción de respuesta que más se repitió en ambos sexos fue el 5 (muy alto) siendo este el valor más alto de la variable.

Tabla 46. Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Relación con los demás - Comparación entre sexos.

N°	Valores		Sexo Femenino		Sexo masculino	
			Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	0	0%	4	3%
2	Bajo	En desacuerdo	6	4%	7	5%
3	Medio	Indiferente	18	12%	16	10%
4	Alto	De acuerdo	31	20%	30	20%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	101	65%	96	63%
TOTAL			156	100%	153	100%

Tabla 47 - Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer Relación con los demás - Comparación entre sexos.	Sexo femenino	Sexo masculino
Media	4,5	4,4
Moda	5	5



3.1.2.2. Dimensión 2: Viabilidad otorgada a las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los/as alumnos/as

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

- **Sub-dimensión 1: Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía de los/as alumnos/as**

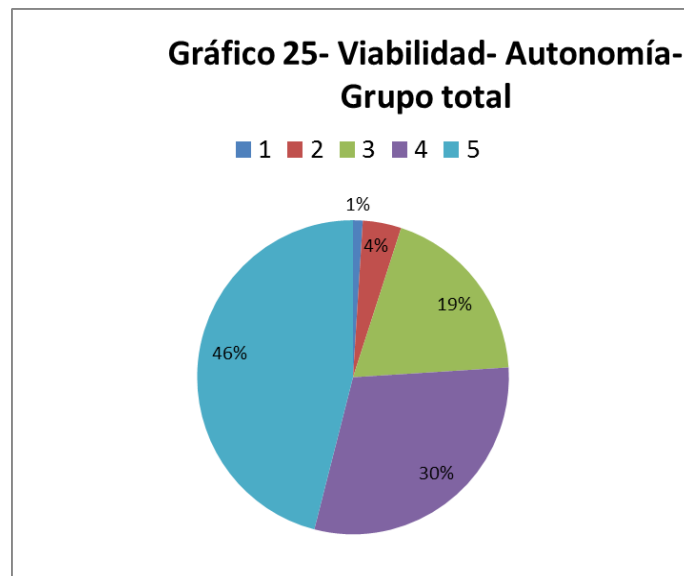
Los/as profesores/as que participaron de la muestra fueron 105, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la autonomía (tablas 48 y 49, gráfico 25). Un 1% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo, un 4% demostró estar en desacuerdo, mientras que el 19% de la cantidad total de profesores se mostraron indiferentes, un 30% de acuerdo, y un 46% señalaron estar totalmente de acuerdo. A su vez observamos en la tendencia central que las medidas de promedio representado en la media marcó 4,1 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor más alto de la variable.

Tabla 48 - Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía – Grupo total

N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	7	1%
4	Alto	De acuerdo	19	4%
3	Medio	Indiferente	99	19%
2	Bajo	En desacuerdo	155	30%
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	235	46%
TOTAL			515	100%

Tabla 49 - Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía – Grupo total

Media	4,1
Moda	5



- **Sub-dimensión 1: Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía de los/as alumnos/as – Sexo femenino**

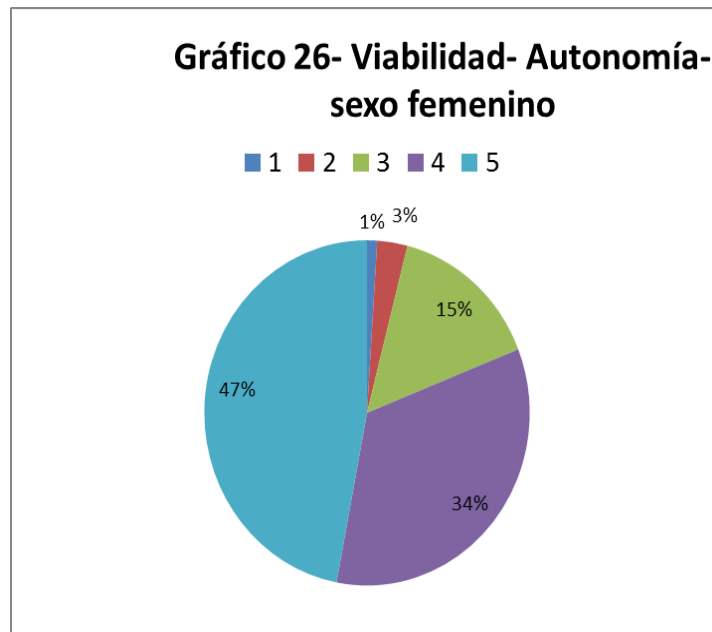
Las profesoras que participaron de la muestra fueron 52, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la autonomía (tablas 50 y 51, gráfico 26). Un 1% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo, un 3% demostró estar en desacuerdo, mientras que el 15% de la cantidad total de profesores se mostraron indiferentes, un 34% de acuerdo, y un 47% señalaron estar totalmente de acuerdo. A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,2 y la opción de respuesta que más se repitió fue el 5, correspondiendo al valor más alto de la variable.

Tabla 50 - Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía – sexo femenino

N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	3	1%
4	Alto	De acuerdo	8	3%
3	Medio	Indiferente	39	15%
2	Bajo	En desacuerdo	88	34%
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	122	47%
TOTAL			260	100%

Tabla 51 - Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía – Sexo femenino

Media	4,2
Moda	5



- **Sub-dimensión 1: Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía de los/as alumnos/as – Sexo masculino**

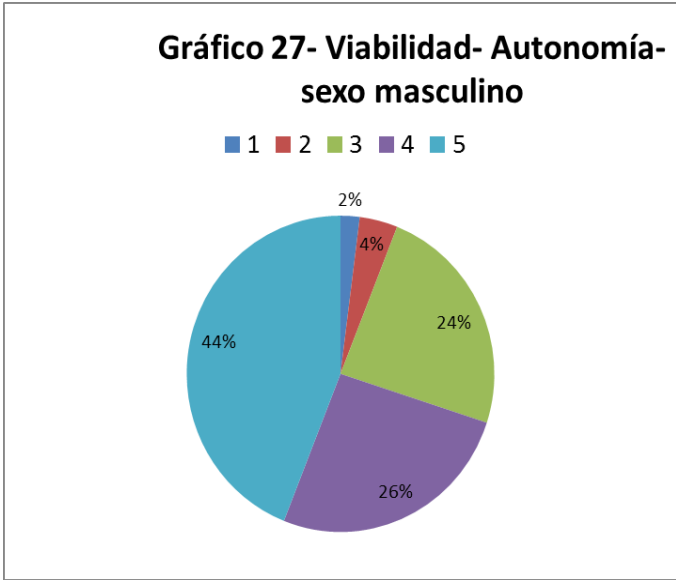
Los profesores que participaron de la muestra fueron 53, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la autonomía (tablas 52 y 53, gráfico 27). Un 2% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo, un 4% demostró estar en desacuerdo, mientras que el 24% de la cantidad total de profesores se mostraron indiferentes, un 26% de acuerdo, y un 44% señalaron estar totalmente de acuerdo. A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,1 y la opción de respuesta que más se repitió fue el 5, correspondiendo al valor más alto de la variable.

Tabla 52 - Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía – sexo masculino

N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	4	2%
4	Alto	De acuerdo	11	4%
3	Medio	Indiferente	60	24%
2	Bajo	En desacuerdo	64	26%
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	113	44%
TOTAL			225	100%

Tabla 53 - Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía – Sexo masculino

Media	4,1
Moda	5



➤ **Comparación entre sexo femenino y sexo masculino**

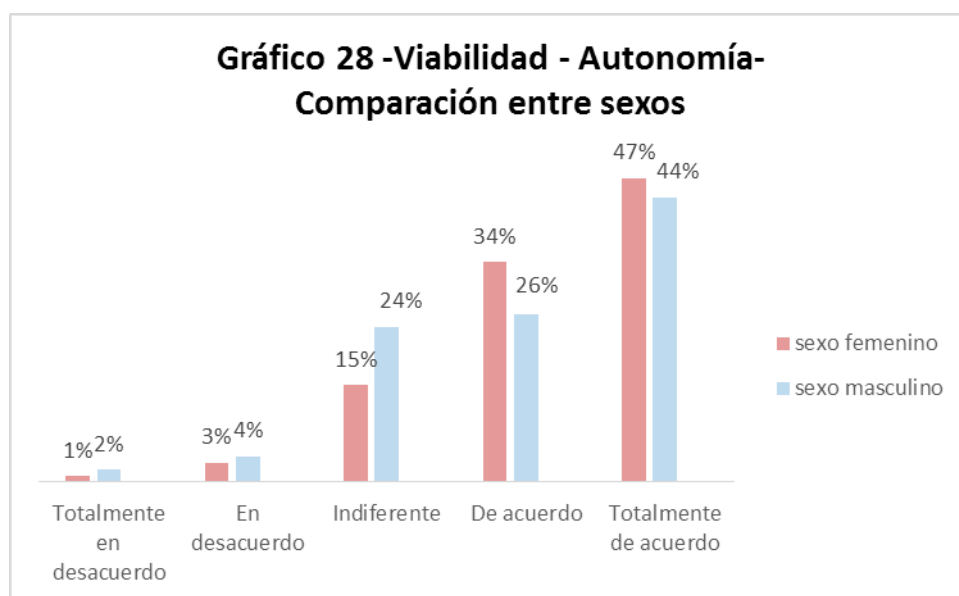
En relación al análisis de las tablas 54 y 55, gráfico 28, la distribución de frecuencias de respuestas en los ítems que indagan sobre la viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la autonomía de los/as alumnos/a, demuestra su mayor porcentaje en las categorías alta (de acuerdo) y muy alta (totalmente de acuerdo) de la escala.

En cuanto a la comparación entre los valores del sexo femenino y sexo masculino, notamos que los valores en la categoría más alta (totalmente de acuerdo), una diferencia entre ambos sexos, siendo estos más elevados en las mujeres con un 47% sobre 44% en los hombres, con lo cual podemos deducir que las profesoras mujeres les otorgan mayor viabilidad a las estrategias para satisfacer la autonomía de los/as alumnos/as. A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio en el sexo femenino representado en la media marcó 4,2. En el caso del sexo masculino, el promedio representado en la media marcó 4,1 y la opción de respuesta que más se repitió en ambos sexos fue el 5 (muy alto) siendo este el valor más alto de la variable.

Tabla 54 Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía - Comparación entre sexos.

N°	Valores		Sexo Femenino		Sexo masculino	
			Frecuencia		Frecuencia	
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	3	1%	4	2%
2	Bajo	En desacuerdo	8	3%	11	4%
3	Medio	Indiferente	39	15%	60	24%
4	Alto	De acuerdo	88	34%	67	26%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	122	47%	113	44%
TOTAL			260	100%	255	100%

Tabla 55 - Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía - Comparación entre sexos.	Sexo femenino	Sexo masculino
Media	4,2	4,1
Moda	5	5



- **Sub-dimensión 2: Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia de los/as alumnos/as**

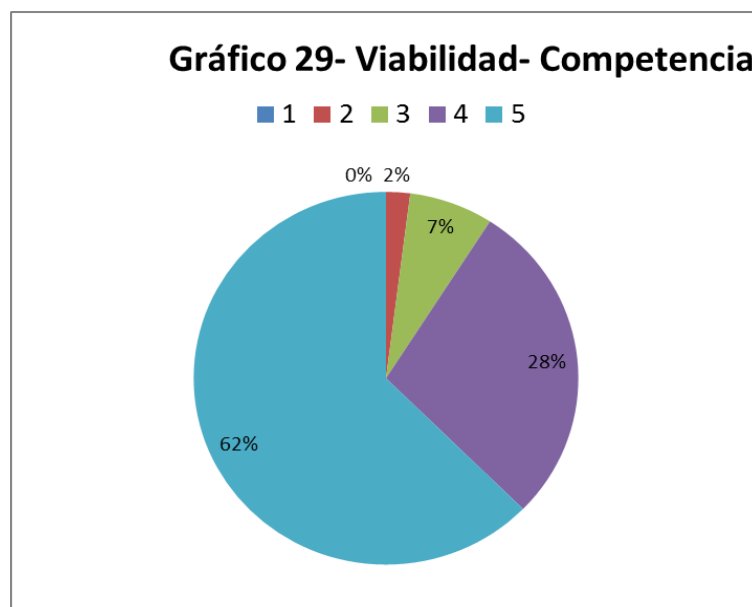
Los/as profesores/as que participaron de la muestra fueron 105, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la competencia (tabla 56 y 57, gráfico 29). Un 0% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo, un 2% demostró estar en desacuerdo, mientras que el 7% de la cantidad total de profesores se mostraron indiferentes, un 28% de acuerdo, y un 62% señalaron estar totalmente de acuerdo. A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,5 y la opción de respuesta que más se repitió fue el 5, correspondiendo al valor más alto de la variable.

Tabla 56 - Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia – Grupo total

N ^o	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	2	0%
4	Alto	De acuerdo	10	2%
3	Medio	Indiferente	30	7%
2	Bajo	En desacuerdo	115	28%
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	255	62%
TOTAL			412	100%

Tabla 57 - Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia – Grupo total

Media	4,5
Moda	5

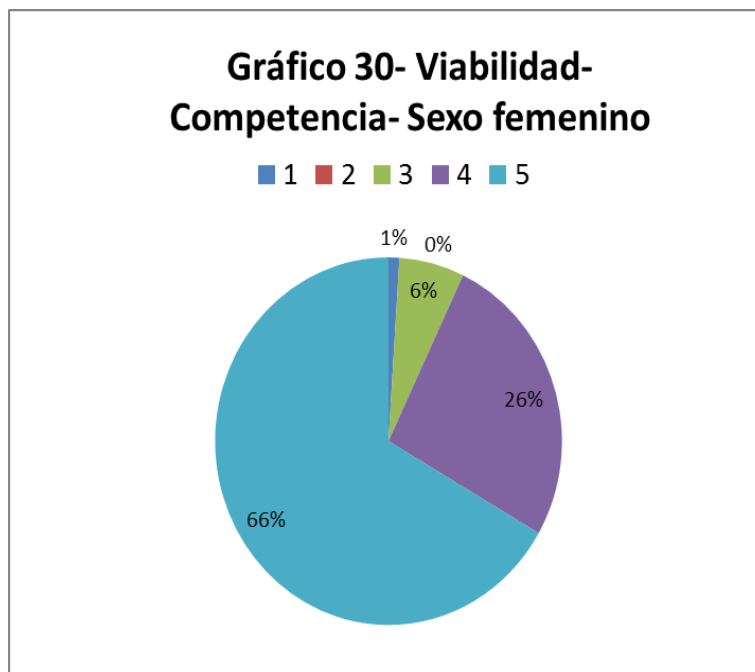


- **Sub-dimensión 2: Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia de los/as alumnos/as – Sexo femenino**

Las profesoras que participaron de la muestra fueron 52, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la competencia (tabla 58 y 59, gráfico 30). Un 1% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo, un 0% demostró estar en desacuerdo, mientras que el 6% de la cantidad total de profesores se mostraron indiferentes, un 26% de acuerdo, y un 66% señalaron estar totalmente de acuerdo. A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,6 y la opción de respuesta que más se repitió fue el 5, correspondiendo al valor más alto de la variable.

N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	2	1%
4	Alto	De acuerdo	1	0%
3	Medio	Indiferente	12	6%
2	Bajo	En desacuerdo	55	26%
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	138	66%
TOTAL			208	100%

Media	4,6
Moda	5

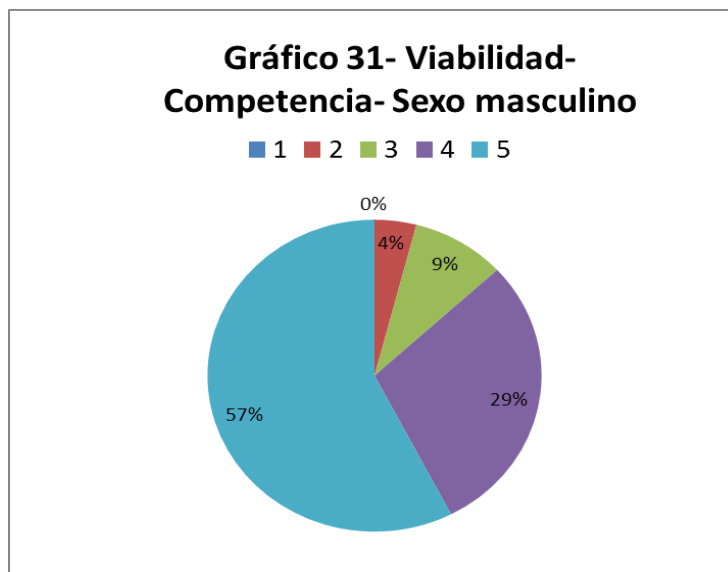


- **Sub-dimensión 2: Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia de los/as alumnos/as – Sexo masculino**

Los profesores que participaron de la muestra fueron 53, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la competencia (tablas 60 y 61, gráfico 31). Un 0% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo, un 4% demostró estar en desacuerdo, mientras que el 9% de la cantidad total de profesores se mostraron indiferentes, un 29% de acuerdo, y un 57% señalaron estar totalmente de acuerdo. A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,4 y la opción de respuesta que más se repitió fue el 5, correspondiendo al valor más alto de la variable.

Tabla 60- Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia – sexo masculino				
N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	0	0%
4	Alto	De acuerdo	9	4%
3	Medio	Indiferente	18	9%
2	Bajo	En desacuerdo	60	29%
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	117	57%
TOTAL			204	100%

Tabla 61 - Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia – sexo masculino	
Media	4,4
Moda	5



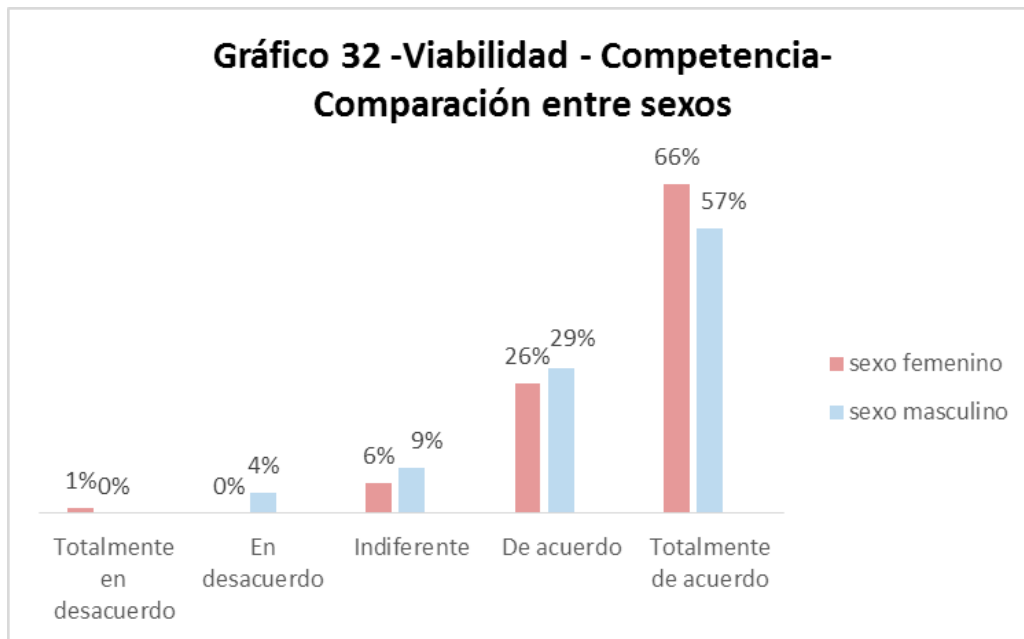
➤ **Comparación entre sexo femenino y sexo masculino**

En relación al análisis de las tablas 62 y 63, gráfico 32, la distribución de frecuencias de respuestas en los ítems que indagan sobre la viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la competencia de los/as alumnos/a, demuestra su mayor porcentaje en las categorías alta (de acuerdo) y muy alta (totalmente de acuerdo) de la escala.

En cuanto a la comparación entre los valores del sexo femenino y sexo masculino, notamos que los valores en la categoría más alta (totalmente de acuerdo), una diferencia entre ambos sexos, siendo estos más elevados en las mujeres con un 66% sobre 57% en los hombres, con lo cual podemos deducir que las profesoras mujeres le otorgan mayor viabilidad a las estrategias para satisfacer la competencia en los/as alumnos/as. A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio en el sexo femenino representado en la media marcó 4,6. En el caso del sexo masculino, el promedio representado en la media marcó 4,4 y la opción de respuesta que más se repitió en ambos sexos fue el 5 (muy alto) siendo este el valor más alto de la variable.

Tabla 62 - Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia - Comparación entre sexos.						
N°	Valores		Sexo Femenino		Sexo masculino	
			Frecuencia		Frecuencia	
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	2	1%	0	0%
2	Bajo	En desacuerdo	1	0%	9	4%
3	Medio	Indiferente	12	6%	18	9%
4	Alto	De acuerdo	55	26%	60	29%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	138	66%	117	57%
TOTAL			208	100%	204	100%

Tabla 62 - Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia - Comparación entre sexos.	Sexo femenino	Sexo masculino
Media	4,6	4,4
Moda	5	5



- **Sub-dimensión 3: Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la relación con los/as demás alumnos/as**

Los/as profesores/as que participaron de la muestra fueron 105, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la relación con los/as demás (tablas 63 y 64, gráfico 33). Un 1% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo, un 4% demostró estar en desacuerdo, mientras que el 12% de la cantidad total de profesores se mostraron indiferentes, un 25% de acuerdo, y un 58% señalaron estar totalmente de acuerdo. A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,4 y la opción de respuesta que más se repitió fue el 5, correspondiendo al valor más alto de la variable.

Tabla 63 - Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Relación con los demás – Grupo total

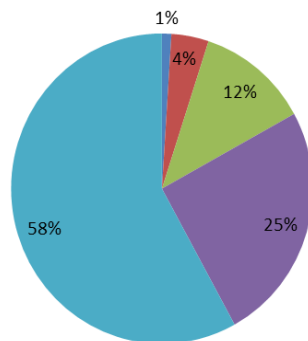
N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	2	1%
4	Alto	De acuerdo	13	4%
3	Medio	Indiferente	38	12%
2	Bajo	En desacuerdo	76	25%
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	180	58%
TOTAL			309	100%

Tabla 64 - Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Relación con los demás – Grupo total

Media	4,4
Moda	5

Gráfico 33- Viabilidad- Rel. con los demás- Grupo total

■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

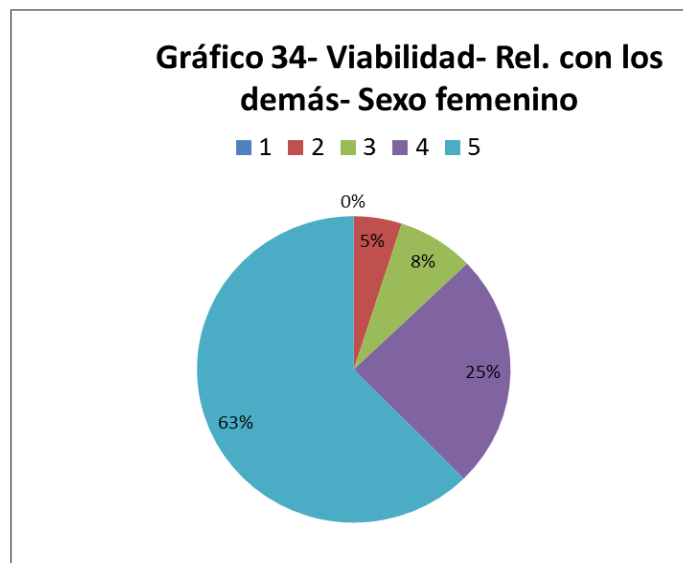


- **Sub-dimensión 2: Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la relación con los demás alumnos/as – Sexo femenino**

Las profesoras que participaron de la muestra fueron 52, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la relación con los demás (tablas 64 y 65, gráfico 34). Un 0% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo, un 3% demostró estar en desacuerdo, mientras que el 8% de la cantidad total de profesores se mostraron indiferentes, un 25% de acuerdo, y un 63% señalaron estar totalmente de acuerdo. A su vez observamos en la tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,5 y la opción de respuesta que más se repitió fue el 5, correspondiendo al valor más alto de la variable.

N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	0	0%
4	Alto	De acuerdo	5	5%
3	Medio	Indiferente	13	8%
2	Bajo	En desacuerdo	39	25%
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	99	63%
TOTAL			156	100%

Tabla 65 - Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la relación con los demás – sexo femenino	
Media	4,5
Moda	5



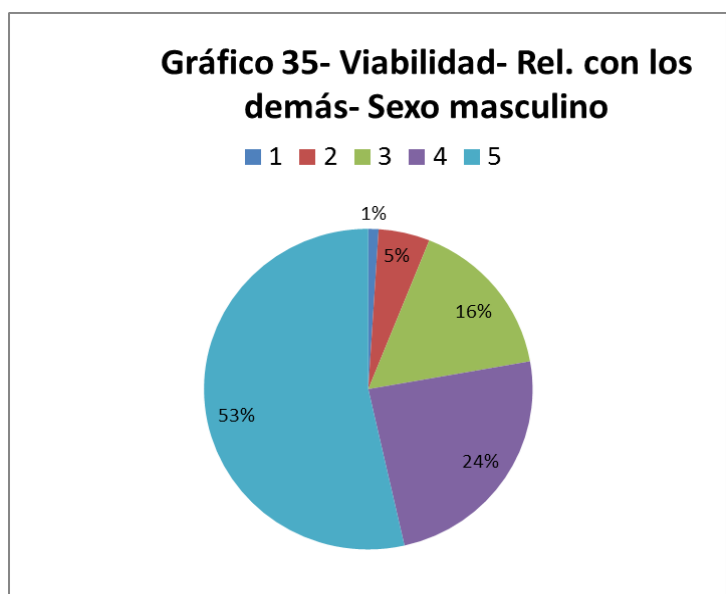
- **Sub-dimensión 2: Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la relación con los demás los/as alumnos/as – Sexo masculino**

Los profesores que participaron de la muestra fueron 53, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la relación con los demás (tabla 66 y 67, gráfico 35). Un 1% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo, un 5% demostró estar en desacuerdo, mientras que el 16% de la cantidad total de profesores se mostraron indiferentes, un 24% de acuerdo, y un 53% señalaron estar totalmente de acuerdo. A su vez observamos en la tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,2 y la opción de

respuesta que más se repitió fue el 5, correspondiendo al valor más alto de la variable.

Tabla 66- Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la relación con los demás – sexo masculino				
N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	2	1%
4	Alto	De acuerdo	8	5%
3	Medio	Indiferente	25	16%
2	Bajo	En desacuerdo	37	24%
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	81	53%
TOTAL			153	100%

Tabla 67 - Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la relación con los demás – sexo masculino	
Media	4,2
Moda	5



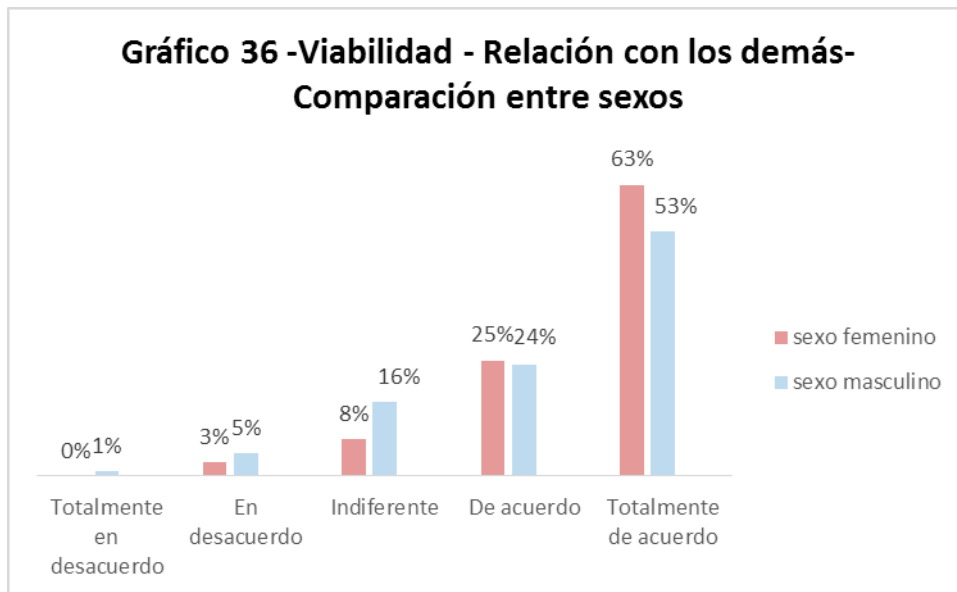
➤ **Comparación entre sexo femenino y sexo masculino**

En relación al análisis de las tablas 68 y 69, gráfico 36, la distribución de frecuencias de respuestas en los ítems que indagan sobre la viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la relación con los demás alumnos/a, demuestra su mayor porcentaje en las categorías alta (de acuerdo) y muy alta (totalmente de acuerdo) de la escala.

En cuanto a la comparación entre los valores del sexo femenino y sexo masculino, notamos que los valores en la categoría más alta (totalmente de acuerdo), una gran diferencia entre ambos sexos, siendo estos más elevados en las mujeres con un 63% sobre 53% en los hombres, con lo cual podemos deducir que las profesoras mujeres les otorgan mayor viabilidad a las estrategias para satisfacer la relación con los demás alumnos/as. A su vez observamos en las medidas de tendencia central que el promedio en el sexo femenino representado en la media marcó 4,5. En el caso del sexo masculino, el promedio representado en la media marcó 4,2 y la opción de respuesta que más se repitió en ambos sexos fue el 5 (muy alto) siendo este el valor más alto de la variable.

Tabla 68 - Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la relación con los demás - Comparación entre sexos.						
N°	Valores		Sexo Femenino		Sexo masculino	
			Frecuencia		Frecuencia	
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	0	0%	2	1%
2	Bajo	En desacuerdo	5	3%	8	5%
3	Medio	Indiferente	13	8%	25	16%
4	Alto	De acuerdo	39	25%	37	24%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	99	63%	81	53%
TOTAL			208	100%	153	100%

Tabla 69 - Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la relación con los demás - Comparación entre sexos.	Sexo femenino	Sexo masculino
Media	4,5	4,2
Moda	5	5



3.2. Análisis e interpretación de los datos

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

- Relación de los niveles de motivación intrínseca, integrada e identificada en los/as alumnos/as en la clase de educación física.
- Relación entre los niveles de motivación autodeterminada según cuota sexo.
- Relación entre el nivel de importancia y el nivel de viabilidad otorgado por los/as profesores/as a las estrategias para la satisfacción de las NPB en los/as alumnos/as.

3.2.1. Relación de los niveles de motivación intrínseca, integrada e identificada en los/as alumnos/as en la clase de educación física

El análisis mostró que casi el 39% del total de estudiantes encuestados manifestó un nivel de motivación intrínseca *muy alto*. En relación al nivel de motivación integrada, el 35% del total de los/as estudiantes encuestados manifestó un nivel *alto*; mientras que, en relación al nivel de motivación identificada, alrededor de un 43%, manifestaron un nivel *muy alto*, estando *totalmente de acuerdo* en sus respuestas.

Esta relación entre las tres dimensiones es altamente positiva. Asimismo, podemos observar en la tabla n°70 y gráfico 37, que los valores más bajos son insignificantes, alrededor del 1%, esto nos dice que la minoría de los/as alumnos/as siente que están *totalmente en desacuerdo* con las preguntas relacionadas a dichas dimensiones.

En base a esto, podemos inferir que en las clases de educación física de los/as alumnos/as encuestados/as, muestran valores elevados (*alto* y *muy alto*) en cada una de las dimensiones analizadas, motivación intrínseca, integrada e identificada, siendo ésta última la más satisfecha de las tres. En relación a esto último mencionado, recordamos que Deci y Ryan (1985), introdujeron una sub-teoría para detallar las diferentes formas de motivación extrínseca y los factores contextuales que promueven o impiden la interiorización e integración de éstos en la regulación de las conductas (Deci y Ryan, 2000). Estos autores establecen una taxonomía donde la motivación se estructura en forma de un continuo que abarca los diferentes grados de autodeterminación de la conducta. Este continuo de la motivación abarca desde la conducta no-autodeterminada, hasta la conducta auto-determinada. El recorrido de un tipo de conducta a otra abarca tres tipos fundamentales de motivación: la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. A su vez, cada uno de estos tipos de motivación tiene su propia estructura y está regulado por el sujeto de forma interna o externa. Para completar el modelo, cada uno de los tipos de motivación está determinado por una serie de procesos reguladores, como pueden ser valores, recompensas, autocontrol, intereses, diversión, satisfacción, etc. Estos procesos reguladores ya los hemos mencionado en el capítulo 1 de nuestro trabajo, pero en función a

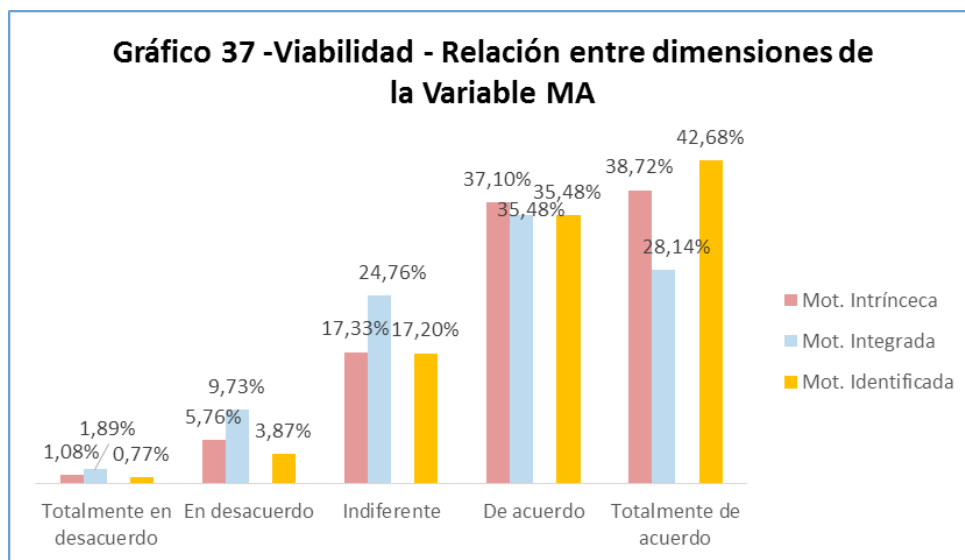
los resultados obtenidos en la tabla nº70 y gráfico 37, nos referiremos a la motivación identificada, ya que podemos observar de que son mayores los niveles de motivación identificada en relación a las demás motivaciones (integrada e intrínseca); por lo que entendemos que los/as alumnos/as, se involucran en lo que realizan, y aun no agradándoles lo que se les propone, lo realizan igual ya que consideran y observan los beneficios que les proporciona. Esta motivación identificada que mencionamos, es considerada como el tercer nivel de regulación dentro del continuum de la motivación propuesto por Deci y Ryan (1985). La conducta es altamente valorada y el individuo la juzga como importante, por lo que la realizará libremente, aunque la actividad no sea agradable (Carratalá, 2004). Cuando una persona se identifica con la acción o el valor que expresa, de forma consciente, existe un alto grado de autonomía percibida (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000).

Algunos investigadores coinciden con nuestro estudio realizado, con respecto a que la motivación intrínseca obtuvo resultados muy altos y la desmotivación muy bajos. Por ejemplo, autores como Charchaoui Gonçalves, Cachón Zagalaz, Cachón Borrego y Castro López (2016), realizaron un estudio sobre los tipos de motivación para participar en las clases de educación física en el nivel medio en España. Entre los objetivos específicos de la investigación estaba el conocer los respectivos porcentajes de las diferentes motivaciones y de la desmotivación, si la hubiera. Los resultados concuerdan con el estudio realizado por García-Calvo et al. (2012), ya que en ambos casos la motivación intrínseca obtuvo la puntuación más alta y a medida que desciende el nivel de autodeterminación las medias son inferiores, registrándose la puntuación más baja en la desmotivación.

A continuación, veremos reflejado en la tabla nº70 y gráfico 37 los datos anteriormente analizados:

Tabla 70 - Relación entre las dimensiones de la variable MA

Valores	Motivación Intrínseca	Motivación Integrada	Motivación Identificada
1. Muy bajo	1,08%	1,89%	0,77%
2. Bajo	5,76%	9,73%	3,87%
3. Medio	17,33%	24,76%	17,20%
4. Alto	37,10%	35,48%	35,48%
5. Muy alto	38,72%	28,14%	42,68%



Observando el gráfico, podemos decir que la muestra total de los/as alumnos/as mostró porcentajes similares en los diferentes niveles entre las dimensiones de motivación identificada y motivación intrínseca, que componen la MA.

Ambas dimensiones presentan un comportamiento similar, poseen elevados porcentajes entre los niveles muy alto y alto con un 78% (motivación identificada) y un 76% (motivación integrada). A partir de allí comienza un descenso hasta los niveles bajo y muy bajo en donde los porcentajes son casi inexistentes.

Concluyendo con este apartado, recordamos que uno de los objetivos planteados fue el de determinar el nivel de MA de los/as alumnos/as de las clases de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino, los cuales fueron plasmados en la tabla n°70 y gráfico 37. Asimismo, y en relación a

este objetivo, se planteó una de hipótesis de trabajo (de la motivación de los/as alumnos/as, la intrínseca es la más satisfecha), podemos inferir que, según los datos obtenidos en los cuestionarios, la motivación identificada es la más satisfecha de todas, con los porcentajes más elevados, por lo tanto, podemos decir que los resultados no reflejan lo afirmado en la hipótesis, pero nuestro objetivo fue cumplimentado.

3.2.2. Relación entre los niveles de motivación autodeterminada en los/as alumnos/as según cuota sexo

Como se puede observar en la tabla 71 y gráfico 38, existen diferencias notables entre el sexo femenino y sexo masculino en relación a la MA, como se describirá a continuación.

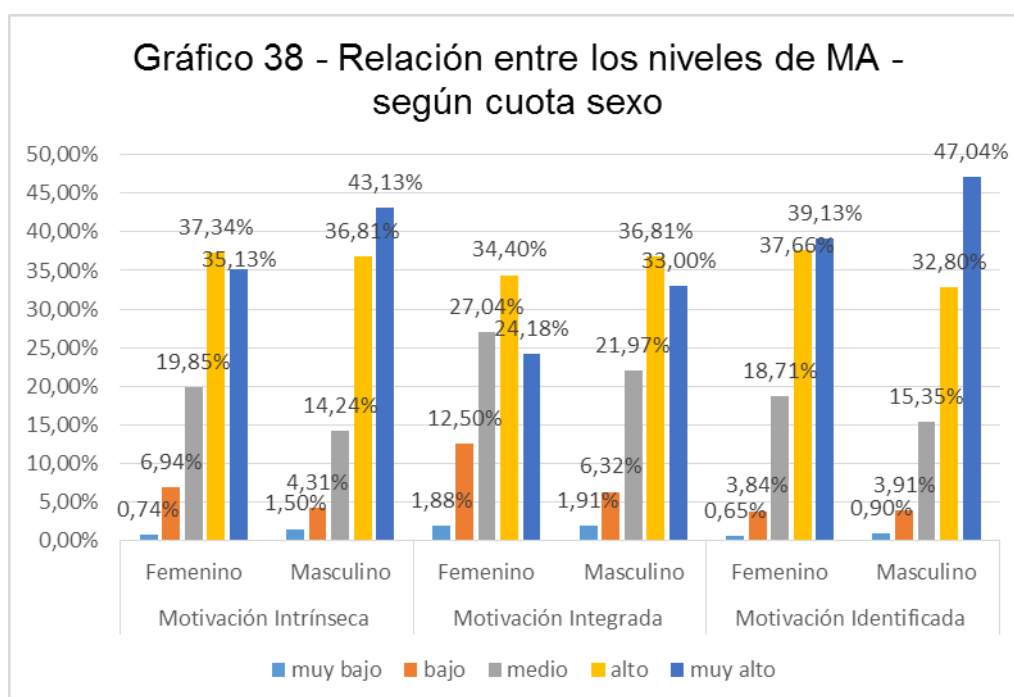
En relación a la motivación intrínseca el 43% de los hombres consideraron estar totalmente de acuerdo, frente al 35% de las mujeres. En relación a la motivación integrada 33% en el sexo masculino, sobre 24% en el sexo femenino. Para la dimensión de motivación identificada 47% de los hombres reconocieron estar totalmente de acuerdo, sobre el 39% perteneciente al sexo femenino.

Estos porcentajes permitieron inferir en que, si bien para ambos sexos los valores fueron altos, el sexo masculino puntuó más alto en todas las dimensiones referentes a la motivación autodeterminada de los alumnos en la clase de educación física.

Según los valores expuestos anteriormente, la regulación identificada es el más alto, ya que se caracteriza porque el alumno participa en la clase de educación física motivado por considerar importante el papel que juega la asignatura y lo que allí está aprendiendo; por ejemplo, porque aprende conceptos tácticos y desarrolla habilidades motrices que luego puede extrapolar a la práctica deportiva, o porque se da cuenta de la importancia que tiene para la salud practicar actividad física de forma regular, y aprende métodos de desarrollo de la condición física que puede utilizar en su tiempo libre. La regulación integrada, obtuvo el porcentaje más bajo de las tres dimensiones, ya que supone un pasito más en la autodeterminación, consiguiendo integrar la actividad física en general, y la educación física en particular, en el estilo de vida, convirtiéndose la práctica de deporte en un pilar fundamental que es congruente con los valores que posee el estudiante en relación a la adquisición de un estilo de vida saludable (ya no sólo

se considera la actividad importante, sino que además es un reflejo de lo que uno es). Finalizando, la motivación intrínseca, con los porcentajes intermedios en ambos sexos, representa el mayor nivel de autodeterminación y tiene lugar cuando el alumnado participa en las clases porque se divierte con lo que hace, le gusta y le satisface.

Tabla 71 - Relación entre las dimensiones de la variable MA- Según cuota sexo						
Valores	Motivación Intrínseca		Motivación Integrada		Motivación Identificada	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
1. Muy bajo	0,74%	1,50%	1,88%	1,91%	0,65%	0,90%
2. Bajo	6,94%	4,31%	12,50%	6,32%	3,84%	3,91%
3. Medio	19,85%	14,24%	27,04%	21,97%	18,71%	15,35%
4. Alto	37,34%	36,81%	34,40%	36,81%	37,66%	32,80%
5. Muy alto	35,13%	43,13%	24,18%	33,00%	39,13%	47,04%



Observando de manera gráfica los datos obtenidos en la muestra de nuestro trabajo, se puede señalar que en todos los ítems que representan a las motivaciones más autodeterminadas - intrínseca, integrada e identificada, en cada una de sus sub-dimensiones, los valores de nivel muy alto son más elevados en todos los casos en los varones, donde podemos entender que los estudiantes del sexo masculino se encuentran más motivados en las clases de educación física que las mujeres. En ninguna de las dimensiones, los valores de nivel muy alto de la cuota sexo femenino, supera a la de los varones. En relación a esto podemos referenciar que las formas de motivación más autodeterminadas (motivación intrínseca, integrada e identificada) se han asociado en la literatura a un estilo de vida activo y saludable, y han sido más frecuentemente observadas en el sexo masculino que en el femenino, (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, SánchezFuentes y Martínez-Molina, 2014; Hagger y Chatzisarantis, 2007; Martínez-Galindo, Alonso, Cervelló y Moreno, 2009; Vallerand y Rousseau, 2001).

Otra situación que observamos en el gráfico, es que en todas las motivaciones planteadas (motivación intrínseca, identificada e integrada), tanto en el caso de los varones, como en el de las mujeres, presentan un comportamiento similar dentro del nivel alto (de acuerdo).

En relación a la motivación integrada, la cual refiere a que la conducta se realiza libremente y no solo implica identificarse con la importancia de los comportamientos, sino también integrar estas identificaciones de forma armónica y coherente con otros aspectos de uno mismo, como valores, metas, necesidades personales e identidad (Deci y Ryan, 2000), tanto en estudiantes varones como en mujeres, es la que representó menores niveles en los valores alto y muy alto; por lo que suponemos y entendemos que los resultados obtenidos sugieren que la persona evalúa la conducta y actúa en congruencia con sus valores y sus necesidades, se comprometen con la práctica físico-deportiva porque forma parte de su estilo de vida activo. Otros autores como Moreno y Martínez (2006), la definen como aquella relacionada con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad, sin recibir una gratificación externa directa.

Finalmente para concluir con el apartado, y en relación a una de las hipótesis de trabajo anteriormente planteadas (los niveles de motivación autodeterminada de

los alumnos varones son mayores que los de las alumnas mujeres) y nuestro objetivo de establecer una comparación entre los niveles de MA de los/as alumnos/as según el sexo, podemos inferir que, ciertamente, el nivel de MA de los varones fue mayor al de las mujeres, por lo cual, la hipótesis planteada, fue apoyada por los resultados obtenidos y nuestro objetivo cumplido.

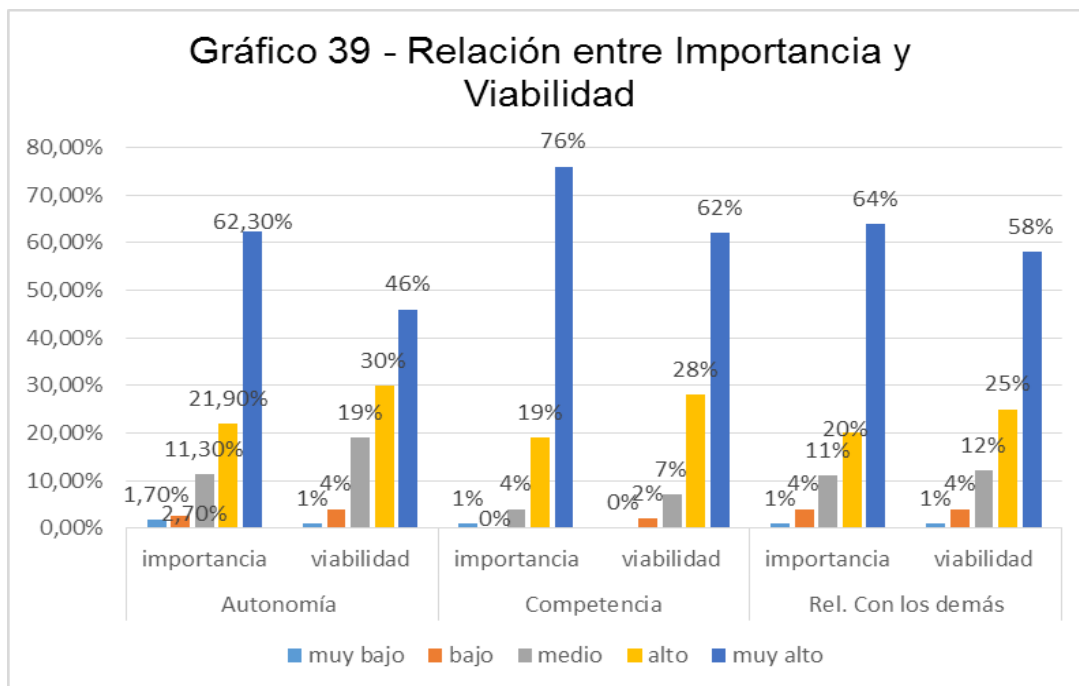
3.2.3. Relación entre el nivel de importancia y el nivel de viabilidad otorgado por los/as profesores/as a las estrategias para la satisfacción de las NPB en los/as alumnos/as

En el presente apartado expondremos la relación que existe entre la importancia y el nivel de viabilidad que los/as profesores/as le otorgan a las estrategias utilizadas en sus clases de educación física, del sistema formal argentino, relacionando las dimensiones entre sí.

Como observamos en la tabla 72, gráfico 39, del total de profesores/as encuestados/as, el 62% consideró muy importante y el 46% muy viable, estando ambos totalmente de acuerdo (nivel muy alto) y otorgando un valor de moda muy alto para el fomento de la satisfacción de autonomía en los niveles mencionados. De esta manera, también se pudo observar que la dimensión de importancia resultó más considerada con una medida de tendencia promedio de 4,4 sobre la de dimensión de viabilidad, que fue 4,15. Consideramos de esta manera que la relación entre las dimensiones de la variable es positiva, ya que la mayoría de los/as profesores/as otorgan un gran nivel de importancia (muy alto) a sus estrategias de enseñanza para fomentar la satisfacción de autonomía, pero a su vez consideran tener (nivel alto) posibilidad de viabilidad para aplicar dichas estrategias. También se pudo observar que en la dimensión importancia resultó más considerada por los/as profesores/as con un 76% sobre el 62% de viabilidad de estrategias, en el valor “totalmente de acuerdo” (muy alto), con una medida de tendencia promedio de 4,7 sobre la tendencia de la dimensión de viabilidad que fue de 4,5. Consideramos de esta manera que la relación es positiva, si bien la mayoría de los/as profesores/as otorgan un gran nivel de importancia (muy alto) a sus estrategias de enseñanza para fomentar la satisfacción de competencia en los/as alumnos/as, también consideran tener posibilidad o viabilidad para aplicar dichas estrategias (nivel alto).

En último lugar, del total de profesores/as encuestados/as, el 64% consideró muy importante y el 58% muy viable, estando ambos totalmente de acuerdo y otorgando un valor de moda muy alto para el fomento de la satisfacción en la relación con los/as demás desde los niveles mencionados. De esta manera, también se pudo observar que la dimensión de importancia resultó más considerada con una tendencia promedio de 4,40 sobre la tendencia de la dimensión de viabilidad que fue de 4,36. De esta manera, consideramos que al igual que en las otras dimensiones, la relación es positiva, ya que la mayoría de los/as profesores/as otorgan un gran nivel de importancia (muy alto) a sus estrategias de enseñanza para fomentar la satisfacción de la relación con los/as demás en los/as alumnos/as, pero también consideran tener posibilidad o viabilidad para aplicar dichas estrategias (alto).

Tabla 72: Nivel de importancia y viabilidad otorgada por los/as profesores/as a la satisfacción de las NPB en los/a alumnos/as. Frecuencia porcentual del grupo total							
Nivel de tendencia	Valor de la variable	Autonomía		Competencia		Rel. Con los demás	
		importancia	viabilidad	importancia	viabilidad	importancia	viabilidad
1.Totalmente en desacuerdo	Muy bajo	1,7%	1%	1%	0%	1%	1%
2.En desacuerdo	Bajo	2,7%	4%	0%	2%	4%	4%
3.Indiferente	Medio	11,3%	19%	4%	7%	11%	12%
4.De acuerdo	Alto	21,9%	30%	19%	28%	20%	25%
5.Totalmente de acuerdo	Muy alto	62,3%	46%	76%	62%	64%	58%
Total		100%					
Media		4,4	4,15	4,7	4,5	4,40	4,36
Moda		5	5	5	5	5	5



Luego de analizar la tabla 72 y el gráfico 39 podemos decir que en las tres dimensiones (autonomía, competencia y relación con los demás) el nivel de importancia otorgada a las estrategias fue superior al de viabilidad de estrategias. También se observa que la diferencia entre los niveles alto y muy alto es significativa en todas las dimensiones.

Podemos concluir en que los/as docentes de educación física, y sus alumnos/as, conviven en un contexto educativo que influye en sus experiencias motrices, en sus motivaciones y en su bienestar, y dependiendo de su naturaleza, este contexto puede tener un efecto alentador sobre la experiencia de estos colectivos, apoyando su continuidad o por el contrario puede tener un efecto desalentador (Alcaraz García, 2014). Es decir que, así como la clase de educación física puede marcar para bien la experiencia del/la alumno/a en la sociedad, en relación con los demás, también puede aislarlo/a del entorno. Por eso es tan importante que esta sub-dimensión sea la más elegida por los/as docentes, quiere decir que está en la preocupación del/la docente que el/la alumno/a se relacione con los/as demás. Atendiendo a estas relaciones, se puede considerar que el contexto social óptimo en la enseñanza de la E.F, es aquel que favorece a un comportamiento autodeterminado (Ryan y Deci, 2000). También podemos decir

que lograr la integración de todos/as los miembros del grupo resulta fundamental para que la actividad física sea satisfactoria (Moreno Murcia et al, 2013).

Para finalizar podemos afirmar que, de las hipótesis de trabajo que planteamos, “el nivel de importancia y viabilidad de estrategias para el fomento de la satisfacción de necesidades psicológicas básicas que los/as profesores/as les asignan a las estrategias utilizadas, es alto”, observamos que si bien los valores determinaron los niveles “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, ambos son los considerados alto y muy alto. También afirmamos la hipótesis planteada “de las dimensiones de importancia que los/as profesores les otorgan a las estrategias utilizadas para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la competencia es la más satisfecha”, ya que se impuso con un 76% por sobre las demás dimensiones con 64% y 62%. En cuanto a la hipótesis “los/as profesores/as otorgan mayor viabilidad para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, a la competencia que a la relación con los/as demás”, podemos decir que esta última obtuvo porcentajes inferiores, confirmando la hipótesis. Concluimos afirmando que los objetivos de investigación se cumplieron.

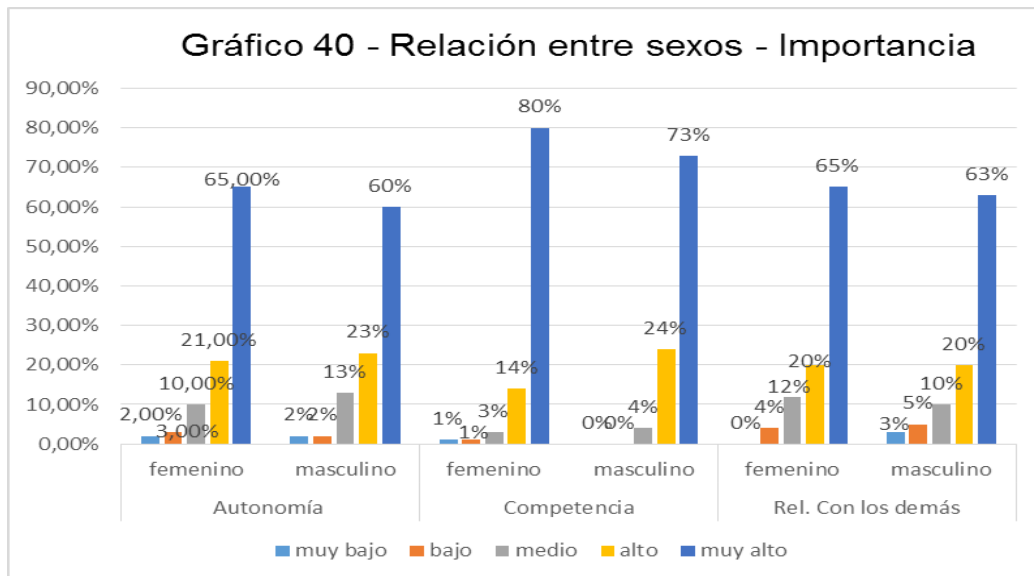
3.2.4. Relación entre el nivel de importancia que las profesoras mujeres le otorgan a sus estrategias de enseñanza en relación a los profesores hombres

En relación a lo expuesto en la tabla 73, gráfico 40, la dimensión de autonomía, el 65% de las mujeres consideraron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto), frente al 60% de los hombres. En relación a la competencia, consideraron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto) el 80% de las mujeres contra el 73% de los hombres. Para la dimensión de relación con los/as demás, el 65% de mujeres se mostraron totalmente de acuerdo (nivel muy alto), frente al 63% de los hombres.

Estos datos nos permitieron inferir que si bien la tendencia de moda para ambos sexos tuvo un valor muy alto, las profesoras mujeres se mostraron más atentas a considerar como muy importante el fomento de las dimensiones de autonomía, competencia y relación con los/as demás, y a su vez observamos que de todas

las sub-dimensiones, la competencia fue la que presentó mayor diferencia entre mujeres y hombres, es decir que las profesoras presentaron una frecuencia porcentual de valor más alto, correspondiendo al nivel de total acuerdo otorgado a la importancia asignada a sus estrategias de enseñanza.

Tabla 73: Nivel de importancia otorgada por los/as profesores/as - cuota por sexo							
Nivel de tendencia	Valor de la variable	Autonomía		Competencia		Rel. Con los demás	
		femenino	masculino	femenino	masculino	femenino	masculino
1.Totalmente en desacuerdo	Muy bajo	2,00%	2%	1%	0%	0%	3%
2.En desacuerdo	Bajo	3,00%	2%	1%	0%	4%	5%
3.Indiferente	Medio	10,00%	13%	3%	4%	12%	10%
4.De acuerdo	Alto	21,00%	23%	14%	24%	20%	20%
5.Totalmente de acuerdo	Muy alto	65,00%	60%	80%	73%	65%	63%
Total		100%					
Media		4,4	4,4	4,7	4,7	4,5	4,4
Moda		5	5	5	5	5	5



Luego de analizar la tabla 73 y el gráfico 40 podemos decir que los porcentajes son superiores en las tres dimensiones (autonomía, competencia y relación con los demás) de importancia otorgada a las estrategias, en el sexo femenino por sobre el masculino. En cuanto a la media los resultados son iguales en ambos sexos en las dimensiones autonomía y competencia, teniendo una mínima diferencia en la dimensión relación con los/as demás de 4,5 en el sexo femenino por sobre el masculino que obtuvo el 4,4 y la opción que más se repitió fue totalmente de acuerdo siendo el valor muy alto.

Si bien hubo una superioridad en los porcentajes del sexo femenino, en ambos casos los resultados más elevados fueron en el nivel “muy alto”.

También se observó que en la dimensión autonomía, fue la que menor grado de importancia recibió comparada con la competencia y la relación con los/as demás, lo cual nos permite pensar de acuerdo con Bartholomew et al. (2011), que un/a docente que no otorga importancia a la satisfacción de esta necesidad de autonomía, tiende a adoptar un estilo más controlador, comportándose de manera autoritaria e imponiendo su idea preconcebida sobre cómo deben comportarse sus alumnos/as. Además, nos lleva a pensar que sería conveniente en otras investigaciones profundizar sobre la importancia otorgada a la autonomía, ya que es de gran importancia y juega un papel relevante en la motivación autodeterminada de los/as alumnos/as (Alcaraz, 2014).

Concluyendo podemos afirmar la hipótesis planteada “las profesoras mujeres otorgan mayor nivel de importancia a las estrategias utilizadas para el fomento

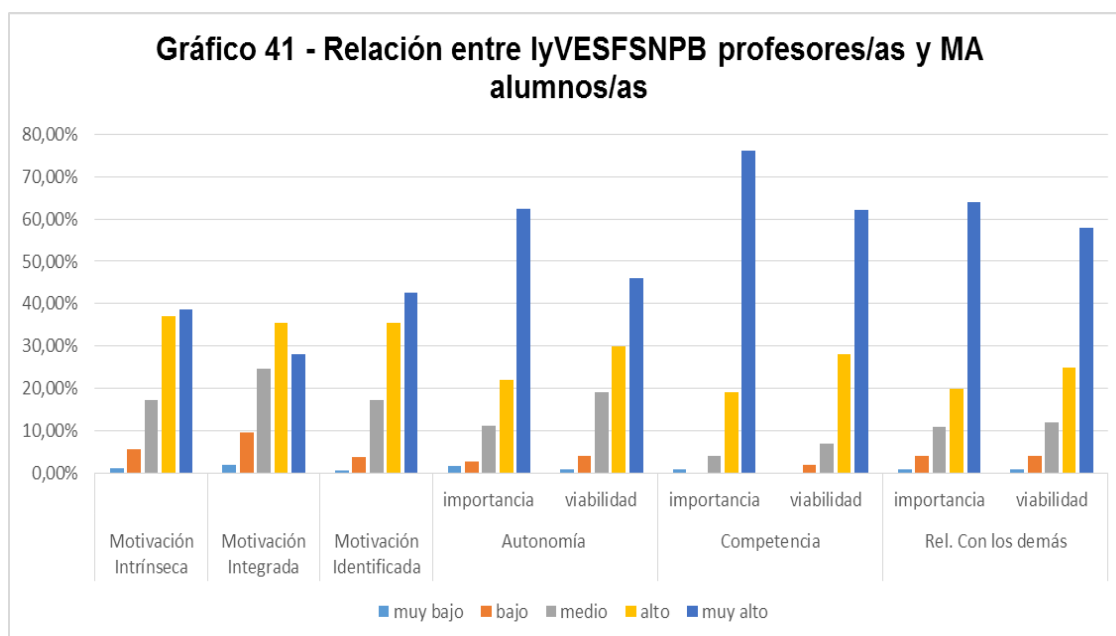
de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, que los profesores hombres, a sus estrategias de enseñanza”, ya que los porcentajes fueron superiores en las tres dimensiones de la variable, aclarando que la diferencia es mínima y ambos obtuvieron valores altos en la categoría totalmente de acuerdo (muy alto). Concluimos diciendo que los objetivos se cumplieron, ya que se logró probar la veracidad hipótesis.

3.2. Relación entre importancia y viabilidad que los/as profesores/as les asignan a las estrategias utilizadas y el nivel de motivación autodeterminada de los alumnos.

En el presente apartado relacionaremos las dos variables de este trabajo de investigación en su totalidad. Haciendo referencia en la tabla 74 y gráfico 41 podemos decir que en ambas variables y dimensiones predomina la opción de elección totalmente de acuerdo, siendo este el valor muy alto (resaltado en color amarillo), a excepción de la dimensión de motivación integrada donde los porcentajes son superiores en el valor que lo antecede, alto (resaltado en color naranja). Observamos también que, en ambos casos la opción totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), fue la menos elegida y no superó el 2% en las dos variables.

Según la tabla 74, gráfico 41 observamos que la diferencia entre los valores alto y muy alto, es amplia en la variable de los/as profesores/as lyVEFSNPB (señalado con color verde) y es reducida en la variable de los/as alumnos/as MA (señalado con color azul). Esto quiere decir que los/as alumnos reconocieron, en más repetidas ocasiones estar de acuerdo (nivel alto) que los/as profesores/as. También según esta observación podemos decir que los/as profesores/as reconocieron con mayor frecuencia, estar totalmente de acuerdo en sus respuestas (nivel muy alto).

Valores	Motivación Intrínseca	Motivación Integrada	Motivación Identificada	Autonomía		Competencia		Rel. Con los demás	
				importancia	viabilidad	importancia	viabilidad	importancia	viabilidad
Muy bajo	1,08%	1,89%	0,77%	1,7%	1%	1%	0%	1%	1%
Bajo	5,76%	9,73%	3,87%	2,7%	4%	0%	2%	4%	4%
Medio	17,33%	24,76%	17,20%	11,3%	19%	4%	7%	11%	12%
Alto	37,10%	35,48%	35,48%	21,9%	30%	19%	28%	20%	25%
Muy alto	38,72%	28,14%	42,68%	62,3%	46%	76%	62%	64%	58%



Luego de observar la tabla 74, gráfico 41 podemos decir que las variables presentan similitudes en cuanto a sus valores alto y muy alto. Desde esta relación mencionada entre ambas variables, podemos citar a González-Cutre

(2017) donde señala que la teoría de la autodeterminación (MA) postula que todas las personas tienen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación (IyVEFSNPB), que necesitan satisfacer en cualquier contexto en el que interactúan. Uno de los contextos en el que el ser humano pasa más tiempo, y que por tanto más influye en su desarrollo, es el contexto educativo, que se convierte en un recurso muy poderoso representando un agente de cambio significativo.

La satisfacción de necesidades psicológicas básicas son esenciales para mantener la salud psicológica y el bienestar personal (Gómez Rijo, 2013), en base a los resultados obtenidos podríamos decir que una gran parte de los/as alumnos/as tiene niveles altos de autodeterminación, se sienten competentes en la clase y lo desarrollan dentro de un ámbito que les resulta favorable. Así mismo, Sánchez Oliva et al., (2013) concluye que una estrategia de apoyo a la autonomía por parte de los/as docentes de E.F, promoverá la participación, permitirá la libre expresión a partir de la responsabilidad y fomentará la valoración de las preferencias en los/as alumnos/as.

Finalizando, podemos afirmar la hipótesis “a mayor importancia y viabilidad que los/as profesores/as les asignan a las estrategias utilizadas para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, mayor nivel de motivación autodeterminada de los alumnos”, ya que los porcentajes de elección tanto de los docentes como de los estudiantes fue mayor en los niveles altos y muy altos, en ambas variables y en sus respectivas dimensiones. Podemos decir que los objetivos se cumplieron ya que se logró relacionar ambas variables de forma positiva.

3.3. Conclusiones y sugerencias

En este apartado expondremos una síntesis de los resultados obtenidos en nuestro estudio de acuerdo a los objetivos planteados. La investigación buscó describir y relacionar las variables de importancia y viabilidad otorgada por los/as profesores/as a sus estrategias de enseñanza (IyVEFSNPB) y, por otro lado, la motivación autodeterminada en los/as alumnos/as (MA).

También pudimos describir su comportamiento de manera general y por cuotas según el sexo, tanto en profesores/as como en alumnos/as. En cuanto al objetivo

general, la distribución de los porcentajes en los distintos niveles de las variables lyVEFSNPB y MA es similar, repitiéndose el valor muy alto como un común denominador en prácticamente todas las dimensiones.

Podemos decir que en la variable lyVEFSNPB los porcentajes en el nivel muy alto son superiores a los de la variable MA, por lo tanto podemos decir que la cantidad de alumnos/as que respondieron estar de acuerdo (nivel alto), fue mayor que en los/as profesores/as, por lo tanto en éstos últimos predominó el nivel muy alto (totalmente de acuerdo). De esta forma, parece importante que el docente utilice estrategias que contribuyan a la participación activa de los/as estudiantes y a fomentar hábitos saludables dentro de la clase de educación física. Siendo la teoría de la autodeterminación una de las principales teorías de la motivación que favorecen a satisfacer esta percepción entre los protagonistas, docente y estudiante (Baard, 2002; Deci y Ryan, 1985; Deci, Connell y Ryan, 1989, Deci y Ryan, 2008; Ryan y Deci, 2000), puesto que una alta implicación en el trabajo está asociada con la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas: competencia, autonomía y relación.

En este sentido, se evidenció un nivel muy alto de importancia otorgada por los/as profesores/as a sus estrategias de enseñanza para fomentar la satisfacción de cada sub-dimensión, lo cual consideramos una relación altamente significativa para el desarrollo y mantenimiento de la salud psicológica y el bienestar personal de los/as alumnos/as (Gómez et al., 2014).

En cuanto a la variable MA de los/as alumnos/as, según los datos analizados, y en relación a los valores más altos, podemos inferir que son mayores los niveles de motivación identificada. Por lo que entendemos que los/as alumnos/as, reconocen que una actividad tiene un valor implícito en sí misma, que es un medio para alcanzar alguna meta y ejecuta la conducta, aunque no le resulte del todo agradable. Además, la conducta comienza a ser valorada y percibida como resultado de elecciones propias, ya que el sujeto considera que es una actividad beneficiosa e importante y elige libremente realizarla.

Según los resultados obtenidos en la variable MA de los/as alumnos/as, en segundo lugar se encuentra en los valores altos, la motivación intrínseca, siendo el grado más alto de autodeterminación. Según Moreno & Martínez (2006), el individuo siente la necesidad de explorar el entorno, realizar una actividad le provoca curiosidad y placer sin recibir ningún incentivo externo de forma directa. Según

Jiménez (2007) es aquella que refiere a asumir un problema como reto personal. Es enfrentarlo sólo por el hecho de hallar su solución, sin que haya esperanza o anhelo de recompensa externa por hacerlo.

Concluyendo el análisis de la variable antes nombrada, le sigue en valores la motivación integrada, con bastante diferencia en porcentajes con respecto a la motivación identificada y motivación intrínseca. Ésta es la forma de motivación extrínseca más autodeterminada. La integración sucede cuando el individuo evalúa la conducta y la introduce dentro de él en correspondencia con sus propios valores y necesidades (Deci & Ryan, 2000).

Finalizamos afirmando nuestra hipótesis sustantiva “la importancia y viabilidad que los/as profesores/as les asignan a las estrategias utilizadas para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, se relaciona en forma positiva con la motivación autodeterminada de los alumnos/as en la clase de educación física del nivel secundario, perteneciente al sistema forma argentino”, ya que los porcentajes de elección tanto de los docentes como de los estudiantes fue mayor en los niveles altos y muy altos, en ambas variables y en sus respectivas dimensiones. Podemos decir que los objetivos se cumplieron ya que se logró relacionar ambas variables de forma positiva.

A partir de lo planteado podemos concluir sugiriendo a los/as profesores/as de EF, que tengan presente que el apoyo a la autonomía puede favorecer a una mayor sensación de control en los/as alumno/as y con ello aumentar los niveles de autocondicionamiento, esto es, que puedan actuar por decisión propia y determinados por sus deseos para que se sientan el motor de sus propios comportamientos (Sánchez Oliva et al., 2014).

De esta manera y con el fin de construir un conocimiento aplicable al campo profesional, es que consideramos que son necesarias más orientaciones prácticas encaminadas a desarrollar una motivación autodeterminada desde el aula. Es decir, una propuesta de estrategias didácticas aplicables a las clases de E.F, que sirvan de ayuda a los/as profesores/as en la mejora de la motivación interna de sus estudiantes (Sánchez Oliva et al., 2014).

Creemos que este trabajo de investigación servirá para concientizar a los/as docentes sobre la importancia y la viabilidad de las estrategias que utilizan en sus clases, y que las mismas repercuten y tienen relación directa con la motivación autodeterminada de sus alumnos/as.

3.4. Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado

Las dificultades encontradas en el proceso de investigación fueron las que nombraremos a continuación. Una de ellas tiene que la interpretación de la variable *lyVEFSNPB*, ya que fue compleja desde el comienzo, más aún con sus sub-dimensiones. De todas formas fue una cuestión de dedicarle más tiempo para su comprensión.

Si bien no se presentaron grandes inconvenientes para desarrollar la investigación y el trabajar en forma conjunta una misma variable facilitaba el procedimiento (saber qué pasos seguir), podemos decir que durante el proceso, en la etapa de análisis del índice sumatorio y procesamiento de los datos, los tiempos y por ende las disponibilidades de cada investigador/a no eran coincidentes, lo cual dificultaba el chequeo, análisis y avance para el procesamiento, terminando en la mayoría de los casos el proceso de forma individual. También existieron casos en los que se cometían errores en la carga de datos y esto producía un resultado incorrecto, obligando a la revisión de los datos cargados.

En la primera etapa del trabajo de investigación contábamos con tres variables de estudio, teniendo en cuenta que nuestra investigación es un proyecto en conjunto, y que la base de datos con la que trabajamos contó con 2324 unidades de análisis, de las cuales 2221 son estudiantes y 103 profesores/as. Estimando que se complejizaría mucho el trabajo, se decidió investigar solamente dos variables de estudio, lo que facilitó en gran manera el proceso, pero por otro lado, fue necesario modificar el marco teórico, la hipótesis y objetivos planteados. De todas formas creemos que fue para bien, puesto que de otra manera se extendería demasiado el trabajo.

A partir de la experiencia atravesada en esta investigación, podemos dar cuenta de que sabemos en donde estamos parados, en una pequeña parte de la población del sistema educativo medio formal argentino, ya que nos permite evidenciar lo que sucede en las aulas y nos conduce a reflexionar sobre la motivación de los profesores y su labor en las clases de educación física. Con la intención de que esa reflexión pueda extenderse en forma personal, en cada profesor/a y en cada alumno/a de nuestro país, para de este modo poder

reivindicar nuestra tan amada educación física y generar hábitos de vida saludables en el cuerpo considerado como un todo.

4. Anexos

4.1. Anexo 1: Carta de presentación a la institución



Buenos Aires, 10 de mayo de 2017

A quien corresponda,

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

Su colegio ha sido seleccionado para participar, como institución educativa consolidada que reúne criterios de calidad. Sería un gran aporte para el proyecto poder contar con su colaboración. Si deciden unirse al estudio, la participación consistiría en facilitar la cumplimentación, por parte de los/as alumnos/as, del cuestionario que les adjuntamos.

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

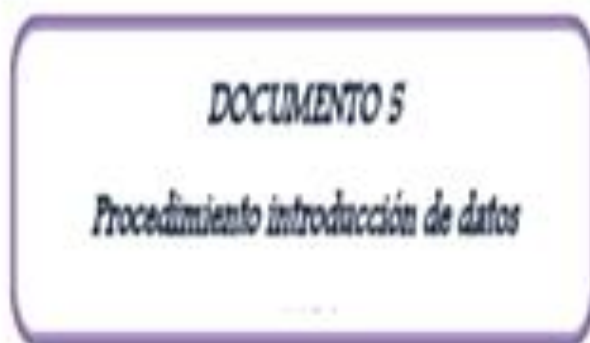
Mi mail de contacto, por si desease realizar cualquier consulta es: vgomez@uflo.edu.ar

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

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

Firmo en conformidad:

4.2. Anexo 2: Procedimiento de introducción de datos



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

Aspectos a tener en cuenta

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

Muy importante:

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

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

Vinculación QP - QA

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

¿Cuál es la clave de vinculación para cada país?

La clave la vamos a construir con dos columnas:

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

o Argentina = 1

o Brasil = 2

o Colombia = 3

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

Codificación cuestionario profesor (archivo QP_Proyecto 2016)

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

Con respecto a la página 6 realizaremos algunas puntualizaciones.

Primera página

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

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

CUESTIONARIO PROFESORADO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-P16)

Género (tacha el que proceda): Hombre Mujer

Edad:

Años de experiencia (contando el actual):

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

Centro: Público
 Privado
 Concertado

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

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

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

Clave de profesor/a:

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

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
1	País	Clave	Género	Edad	Años_Exper	Años_Clase	Centro	Grupos 1	Grupos 2	Grupos 3	NivelSE_alu	Aut 1	Rel1	Comp1	Comp2	Aut2	Rel2
2		0	1	36	5	2	1	0	1	0	2	2	2	2	2	2	2
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	

Páginas 2-5

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

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

Valora las siguientes afirmaciones:

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

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DE PÁGINA FÓRMULAS DATOS REVISAR VISTA Iniciar

Pegar Fuente Alineación Número Estilos Celdas Modificar

Q24

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

Página 6

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

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

Muchas gracias por tu colaboración

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

- Ítems correspondientes a Importancia (primera columna):

Visible: 123

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

- Ítems correspondientes a Viabilidad (segunda columna):

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

Codificación cuestionario alumno (archivo QA_Proyecto 2016)

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

Primera página

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

- En la casilla Centro codificaremos:

- 1 Público
- 2 Privado
- 3 Concertado

- En la casilla curso codificaremos según la siguiente tabla:

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

- En la casilla calificación escribiremos la calificación tal y como la han indicado los alumnos.

- La casilla Práctica_AF se codificará:

- 0 No
- 1 Sí

- La casilla Nivelpráctica_AF se codificará:

- En la casilla calificación escribiremos la calificación tal y como la han indicado los alumnos.

- La casilla Práctica_AF se codificará:
 - 0 No
 - 1 Sí
- La casilla Nivelpráctica_AF se codificará:
 - 1 Si no la responden porque en la respuesta anterior indicaron que No
 - 2 Poco
 - 3 Normal
 - 4 Bastante
 - 5 Mucho

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

CUESTIONARIO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-A16)

Fecha:	Género (tacha el que proceda): Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input checked="" type="checkbox"/>
Edad: 17	Centro: Público <input type="checkbox"/> Privado <input checked="" type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Curso: 1º Clase: bach.
Calificación Educación Física curso anterior:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input checked="" type="checkbox"/>
¿Practicas alguna actividad físico-deportiva fuera de la clase de educación física? (contesta sí en caso de realizara dicha actividad regularmente al menos dos veces por semana): <input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
Si tu respuesta es afirmativa, ¿cuánto dirías que es tu nivel de práctica? <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Normal <input checked="" type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho	
CLAVE de profesor/a (te la facilitarán al rellenar el cuestionario): 506	

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

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

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

No hay límite de tiempo. Contesta con tranquilidad.

Asegúrate de que no dejas ninguna afirmación sin contestar.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DE PÁGINA FÓRMULAS DATOS REVISAR VISTA Iniciar sesión

Calibri 11 Fuente Alineación Número Estilos Celdas Modificar

H28

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

De aquí en adelante

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

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

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

The screenshot shows the IBM SPSS Statistics interface. The title bar reads '*PlanillaDatos_QA_Proyecto2016.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos'. The menu bar includes Archivo, Edición, Ver, Datos, Transformar, Analizar, Marketing directo, Gráficos, Utilidades, Ventana, and Ayuda. The toolbar contains various icons for file operations and data analysis. The data view shows a table with the following structure:

	Aut1	Comp1	Rel1	Aut2	Comp2	Rel2	Aut3	Comp3	Rel3	Aut4	Comp4
1	1,00	2,0	3,00	2,00	2,00	1,00	2,00	3,00			
2											

4.3. Anexo 3: Cuestionario para profesores/as

CUESTIONARIO PROFESORADO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-P16)

Género (marcar el que corresponda): Hombre Mujer

Edad:

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

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

Colegio:	Público	<input type="checkbox"/>
	Privado	<input type="checkbox"/>

Grupos a los que habitualmente impartes clase (se puede marcar más de 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 mí	1	2	3	4	5
18. No soy muy cercano/a a mucha gente en mi trabajo	1	2	3	4	5
19. Entre todas las posibilidades laborales, ser profesor/a de EF siempre ha sido mi preferida	1	2	3	4	5
20. Siento que puedo ser yo mismo/a en el trabajo	1	2	3	4	5
21. No me agrada mucho la gente con la que trabajo	1	2	3	4	5
22. Cuando estoy trabajando, con frecuencia no me siento muy capaz	1	2	3	4	5
23. Creo que nací para ser profesor/a de EF	1	2	3	4	5
24. No hay muchas oportunidades para decidir por mí mismo/a cómo hacer mi trabajo	1	2	3	4	5
25. La gente en el trabajo es muy amable conmigo	1	2	3	4	5
26. Siempre quise ser profesor/a de EF	1	2	3	4	5

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

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

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

Valora las siguientes afirmaciones:

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

En mi ambiente de trabajo

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

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

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

		Importancia					Viabilidad				
		Nada importante				Muy importante	Nada viable			Muy viable	
90.	Maximizar la oportunidad de elección durante las clases ofreciendo opciones significativas e interesantes para los alumnos/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
91.	Tener en cuenta las preocupaciones y problemas de los estudiantes a la hora de establecer los objetivos de enseñanza	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
92.	Plantear tareas que presenten un modelo de ejecución establecido y que los estudiantes deberán realizar correctamente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
93.	Dar explicaciones para que los alumnos/as comprendan la importancia y objetivo de las actividades que realizan en la clase	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
94.	Utilizar un lenguaje que fomente la autonomía y no sea controlador en sus clases (esto es, utilizar expresiones como "puedes intentar", "si quieres puedes..." en lugar de "debes...", "tienes que...")	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
95.	Establecer objetivos y actividades adaptados 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: Cuestionario para alumnos/as

CUESTIONARIO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-A17)

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

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

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

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

No hay límite de tiempo. Contestá con tranquilidad.

Asegurate de que no dejás ninguna afirmación sin contestar.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

GRACIAS POR TU COLABORACION

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

1

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 activa/a	1	2	3	4	5
45. Hábitualmente practico deporte en mi tiempo libre	1	2	3	4	5

5. Bibliografía

- Abós, A.; Sevíl, J.; Sanz, M.; Aibar, A.; García-González, L. (2016). El soporte de autonomía en Educación Física como medio de prevención de la oposición desafiante del alumnado. *RICYDE Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 43(12), 65-78
- Aguado-Gómez, R.; Díaz-Cueto, M.; Hernández-Álvarez, J.L. y López-Rodríguez, A. (2016). Apoyo a la autonomía en las clases de educación física: percepción versus realidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 16 (62) pp.183-202.*
- Alcaraz, Saül (2014). La Influencia del Contexto Social sobre la Motivación de Entrenadores y Deportistas: Una visión desde la Teoría de la Autodeterminación. Tesis Doctoral.
- Alcaraz, Saül, Torregrosa, Miquel y Viladrich, Carme (2015). El lado oscuro de entrenar: Influencia del contexto deportivo sobre la experiencia negativa de entrenadores de baloncesto1. *Revista de Psicología del Deporte* 2015.
- Cantú-Berrueto, A; Castillo, I.; López-Walle, J.; Tristán, J. & Balaguer, I. (2016). Estilo Interpersonal del Entrenador, Necesidades Psicológicas Básicas y Motivación: un estudio en futbolistas universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11 (2), 263-270.
- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia, Valencia.
- Coterón, J. (2014). (UPM) Conferencia Internacional en actividad física y desarrollo humano en la Universidad de Flores. El estudio de la motivación en la educación física, estado de la cuestión y la perspectiva para mejorar la enseñanza. <https://www.youtube.com/watch?v=s1R4rWuVimA>
- Coterón, J. & Gómez, V. (2013). Proyecto de investigación en la Universidad de Flores. Análisis de los perfiles motivacionales del estudiante de Educación Física en Secundaria y su relación con la intención de práctica futura. Secretaría de investigación y desarrollo, UFLO.
- Coterón, J. (2014). (UPM) Conferencia Internacional en actividad física y desarrollo humano en la Universidad de Flores. *El estudio de la motivación en*

la educación física, estado de la cuestión y la perspectiva para mejorar la enseñanza. <https://www.youtube.com/watch?v=s1R4rWuVimA>

- Coterón, J. & Gómez, V. (2017). Proyecto de investigación en la Universidad de Flores. Necesidades psicológicas básicas y niveles motivacionales de alumnos y profesores en el contexto de clases de Educación Física de nivel medio. Descripción de perfiles motivacionales autodeterminados asociados a la intención de los adolescentes de ser físicamente activos. Secretaría de investigación y desarrollo, UFLO.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano*. Nueva York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). *La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar*. Universidad de Rochester.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J. & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of selfdetermination. *PSPB*, 27(8), 930-942.
- 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. Universitat de les Illes Balears Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Psicología del Deporte* 2015. Vol. 24, núm. 2, pp. 329-338.
- García Fernández, J. (2017). Relación entre la motivación y los valores en Educación Física en Educación Primaria. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, Vol. 23, Núm. 241.
- García Fernández, J. (2018). Motivación y Educación Física: Niveles motivacionales del alumnado de Educación Primaria. *Campus Educación Revista Digital Docente*, núm. 7.
- Gómez, V. (2016). Metodología de la investigación. Módulo II de educación a distancia. Material de uso interno de la cátedra Metodología de la investigación. Facultad e Actividad Física y Deporte, UFLO. Inédito. Gómez, V. & Perelló, G. (2006). Instancias de Validación Conceptual. Material de cátedra. Facultad de Actividad Física y Deporte, UFLO

- Gómez Rijo, A. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de educación física. *Revista de Investigación en Educación*, no 11 (2), 2013, pp. 77-85 ISSN: 1697-5200 <http://webs.uvigo.es/reined/>eISSN: 2172-3427.
- Gonzales-Cutre, D. (2009). Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de educación física. Departamento de Filología francesa, lingüística y didácticas de la expresión. Universidad de Almería. España.
- González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *E-*
- Granero-Gallegos, A, Baena-Extremera, A, Sánchez-Fuentes, J. A y Martínez-Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, vol. 14, 2, 59-70. Universidad de Murcia. España.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Barkoukis, V., Wang, C. K., & Baranowski, J. (2005). Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A cross-cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 97, 287-301.
- Hein, V., Müür, M., y Koka, A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, 10, 5 -19.
- Harris, K., Kuramoto, L., Schulzer, M., y Retallack, J. (2009). *Efecto de las intervenciones de actividad física basadas en la escuela sobre el índice de masa corporal en niños: un meta-análisis/ Effect of school-based physical activity interventions on body mass index in children: a meta-analysis*. Editorial: CMAJ, 180 (7) 719-726.
- Hernández Sampieri, R., Batista Lucio, M., y Fernández Collado, C. (2010). *Metodología de la investigación*. México. Editorial McGraw-Hill 5ta Edición.
- Jiménez, M. (2007). Motivación intrínseca. Competencia, autodeterminación y control. En: Fernández-Abascal, E.; Jiménez, M.; Martín, M. Emoción y motivación: La adaptación humana. Madrid: Centro de Estudios Ramón Arellano S. A.

- oreno, J. A., Llamas, L. S., y Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12(1), 49-63.
- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Moreno Murcia, J. A., Cervelló Gimeno, E. y González-Cutre Coll, D. (2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., González-Cutre, D., Julián, J. A., y Del Villar, F. (2011). Motivación en el deporte. Claves para el éxito. Barcelona: Inde.
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educação*, ISSN 2447-5432, v. 2, n. 1, 2016, p. 75-93.
- Recours, R. A., Souville, M., y Griffet, J. (2004). Expressed motives for informal and club/association-based sports participation. *Journal of Leisure Research*, 36, 1- 22.
- Reeve, J. y Halusic, M. (2009). Cómo los maestros de K-12 pueden poner en práctica los principios de la teoría de la autodeterminación. *Teoría e investigación en Educación*, (2), 145-154.
- Rice, F. P. (2000). Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura (pp. 273-277). Madrid: Prentice Hall.
- Romero, M., Pérez, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: Una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 51, p. 87-105.
- Ryan, R y Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. Estados Unidos: University of Rochester.
- Ryan, R., Williams, G., Patrick, H. & Deci, E. (2009). Self-determination theory and physical activity: the dynamics of motivation
- Sabbatini, F. (2006). *El interés por la educación física (Tesis de pregrado)*. Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina.
- Samaja (1994) Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires: EUDEBA.

- Sánchez-Oliva, D., Leo Marcos, F. Alonso, D., Pulido-González, J. y García-Calvo, T. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con los comportamientos adaptativos en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología, 47*, 156-166.
- Sebire, S., Standage, M., & Vansteenkiste, M. (2008). Desarrollo y validación del contenido de meta para el cuestionario de ejercicio. *Revista de Deporte y Psicología del Ejercicio, 30*, 182-193.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology (3a ed., pp. 59-83)*. New York: John Wiley.
- Vargas, P. y Orozco, R. (2004). La importancia de la educación física en el currículum escolar. *Revista Intercedes, 5(7)*.
- Vargas Cordero, Z. (2009). La Investigación Aplicada: Una Forma de Conocer las Realidades con Evidencia Científica. *Revista Educación, 33 (1)*, 155-165.
- Ynoub, R. (2014). Cuestión de Método. Aportes para una metodología crítica. México. Cengage Learning.