

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

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

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Ciclo de licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Distancia

Materia: Trabajo de Investigación

Año: 2019

Título:

Frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesorxs e intención de mantenerse físicamente activxs en estudiantes del nivel medio del sistema educativo formal argentino

Estudiante: Bergara, Eduardo

Legajo: 7989

Correo electrónico: eduardobergara@hotmail.com

Tutoras: Dra. Ana Riccetti y Mag. Valeria Gómez

Agradecimientos

A mi señora y mis hijos por acompañarme en cada momento de este largo camino.

Al Instituto Educativo Punta Mogotes, su Directora Alejandra Vázquez quien me brindó el espacio para desarrollar mi investigación.

A la Universidad de Flores, Mag. Valeria Gómez, Dra. Ana Elisa Riccetti, al Dr. Leonardo Gómez quienes en todo momento me ofrecieron tiempo, saberes, experiencias, entre otras.

A mi papá, quien fue el que me motivó en todo momento para dar este gran paso.

Índice

Resumen.....	1
Palabras claves.....	1
1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio.....	2
1.1. Área temática, rama y especialidad.....	2
1.2. Tema y subtema.....	2
1.3. Introducción.....	3
1.3.1 Propósitos.....	4
1.4 Problema.....	4
1.5 Marco teórico.....	5
1.5.1 Consideraciones iniciales.....	5
1.5.2 Capítulo 1 Teoría de la autodeterminación.....	5
1.5.2.1 Mini teorías de la teoría de la autodeterminación.....	7
1.5.2.2 Teoría de la Evaluación cognitiva.....	7
1.5.2.3 Teoría de la integración orgánica.....	8
1.5.2.4 Teoría de las necesidades básicas.....	10
1.5.2.5 Teoría de las orientaciones de causalidad.....	12
1.5.2.6 Teoría de los contenidos de meta.....	13
1.5.3 Capítulo 2 Frustración de las necesidades psicológicas básicas.....	15
1.5.4 Capítulo 3 Intención de mantenerse Físicamente activx.....	20
1.6. Relevancia cognitiva.....	24
1.7. Hipótesis.....	26
1.8. Objetivos.....	27
2. Segunda Parte: Material y Método.....	28
2.1. Tipo de diseño	28
2.2. Instrumentos de producción de datos.....	29
2.3. Cronograma de actividades en contexto.....	34
2.4. Muestreo.....	37
2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos.....	39
2.5.1. Análisis estadístico de cada variable.....	40
2.5.1.1. Análisis estadístico: IMFA.....	41
2.5.1.2. Análisis estadístico: FNPB.....	42
2.5.1.3. Ilustración de los resultados con gráficos descriptivos.....	42

2.6. Construcción de índices sumatorios de variable complejas.....	43
2.6.1. Índice sumatorio: IMFA en alumnxs del nivel medio.....	44
2.6.2. Índice sumatorio: FNPB de lxs profesorxs de educación física.....	45
3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones.....	47
3.1. Exposición de resultados	47
3.1.1. Variable nivel de FNPB en profesorxs.....	48
3.1.1.1. FNPB Dimensión autonomía.....	48
3.1.1.2 FNPB Dimensión competencia.....	54
3.1.1.3 FNPB Dimensión relación con lxs demás.....	58
3.1.2. Variable: nivel de IMFA en alumnxs.....	64
3.2. Análisis e interpretación de los datos.....	72
3.2.1 Relación entre las dimensiones y sub dimensiones de la variable FNPB en docentes.....	73
3.2.2. Relación entre las sub dimensiones de la variable IMFA en alumnxs del nivel medio.....	76
3.2.3. Relaciones entre los niveles de IMFA según el sexo.....	79
3.3. Conclusiones y sugerencias.....	83
3.4. Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado.....	87
4. Anexos.....	89
4.1. Anexo Carta de presentación a la institución.....	89
4.2. Anexo Consentimiento informado de participación.....	90
4.3. Anexo Cuestionario Educación Física Q-A17.....	91
4.4. Anexo Cuestionario Profesor Educación física.....	94
4.5. Anexo Glosario.....	100
4.6. Anexo Procedimientos de introducción de datos.....	106
5. Bibliografía.....	115

Resumen

Nuestro trabajo de investigación establece relaciones entre las variables frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesorxs y la intención de mantenerse físicamente activxs en estudiantes del nivel medio del sistema educativo formal argentino. El tipo de diseño fue descriptivo con algunos aspectos y características de correlacional, ya que se centró en medir cada una de las variables, analizando su comportamiento y luego estudiamos la relación entre ellas. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario para el profesorado (Q-P17) y un cuestionario para lxs alumnxs (Q-A17), que se respondieron a partir de una escala Likert. La muestra se encuadra dentro de las muestras no probabilística, donde participaron de manera voluntaria 916 alumnxs de los cuales 412 fueron varones y 504 mujeres, de diferentes localidades de la Argentina, de los cursos desde 1ero.a 6to. año y también 105 profesores de Educación Física lxs cuales 52 fueron mujeres y 53 hombres. Concluimos que existe una relación positiva entre los niveles altos y muy altos de la variable IMFA con los niveles bajos y muy bajos de la variable FNPB.

Palabras clave:

Educación física – Intención de mantenerse físicamente activxs – Frustración de las necesidades psicológicas básicas – Profesores de educación física - Estudiantes

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

La investigación propuesta se llevó a cabo en el marco de la asignatura trabajo de investigación de la Licenciatura en actividad física y deporte en la Universidad de Flores realizado conjuntamente con las Universidades de España, Brasil y Colombia. El presente trabajo, acerca de las variables motivacionales y del entorno de la clase de educación física, busca establecer una relación entre las frustraciones de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) de lxs docentes de educación física y la intención de los alumnxs de mantenerse físicamente activxs.

En cuestión busca determinar los perfiles motivacionales de lxs alumnxs en clases de educación física en la escuela secundaria a través de la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000) y establecer una relación con la adherencia a la actividad física luego de la etapa escolar, para arrojar conclusiones que nos permitan mejorar las estrategias que incentiven el mantenimiento sostenido de las prácticas físico-deportivas entre lxs estudiantes de escuelas secundarias.

En esta oportunidad, y en diálogo permanente con el proyecto más general, la investigación propuesta se realizó en distintas escuelas secundarias del país para observar y comenzar a indagar en la problemática general propuesta por la cátedra trabajo de investigación.

La escuela, como ámbito socializador de gran importancia para lxs adolescentes, se presenta aquí como un espacio vital para indagar sobre la forma y los elementos motivacionales vivenciados.

Creemos que es fundamental averiguar si en las prácticas de las clases de educación física se logran relacionar la frustración de las necesidades psicológicas básicas de lxs docentes con la intención futura de los alumnxs de mantenerse físicamente activxs. Y a partir de allí, saber qué podemos modificar con nuestra práctica.

La práctica docente resulta entonces un ámbito necesario a partir de la cual indagar sobre esas formas de impartir el conocimiento, así como también las

variables motivacionales que permiten generar o no la persistencia de las prácticas físico-deportivas entre lxs estudiantes secundarios a lo largo de toda la vida adulta de lxs mismos.

Propósitos

- Promover la reflexión crítica de profesorxs de educación física sobre estrategias de intervención en sus clases, a través del conocimiento de este trabajo para motivar a lxs estudiantes a permanecer en la práctica físico-deportiva una vez finalizada la escolaridad.
- Brindar conocimiento científico acerca de la intención futura de los estudiantes de mantenerse físicamente activxs y las necesidades psicológicas básicas de profesorxs en el contexto de clases de educación física en el nivel medio en Argentina, para evitar la frustración de estas necesidades psicológicas básicas, a partir de una adecuación respecto a los factores del contexto social.

1.4. Problema

¿Qué relación se establece entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas de lxs docentes de educación física y la intención de mantenerse físicamente activxs en lxs alumnxs de nivel medio en el sistema educativo formal argentino en 2017?

1.5. Marco teórico

1.5.1. Consideraciones iniciales

Dado que el tema central que nos ocupa es el de los aspectos motivacionales referidos a la frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesorxs de educación física y la intención de mantenerse físicamente activos en estudiantes en la materia educación física de nivel medio, realizaremos una descripción teórica de las distintas variables de nuestro trabajo. Comenzaremos abordando la Teoría de la Autodeterminación (TAD), en un primer capítulo, y a través de ella describiremos la motivación tanto en estudiantes como en profesorxs, como también desarrollaremos las cinco mini-teorías que la conforman y aportan conocimiento al tema. En el segundo capítulo trataremos el tema de la “frustración de las necesidades psicológicas básicas” (FNPB) en profesorxs de educación física. Luego en el tercer capítulo desarrollaremos conceptualmente a la “intención de ser físicamente activxs” (IMFA) que sus siglas significan la intención de mantenerse activxs. Todas estas variables se fundamentan teóricamente en la teoría de la autodeterminación.

1.5.2. Capítulo 1: Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) fue formulada en el año 1985 por Edward L. Deci y Richard M. Ryan. Es una macro teoría psicológica que plantea un modelo explicativo para la motivación humana y propone un constructo que analiza en qué medida las conductas de las personas se realizan voluntariamente, en forma autodeterminada.

Esto es en qué medida el sujeto se involucra libremente en su accionar. Para estos autores, una teoría psicológica es motivacional solamente si explora la energía y la dirección de la conducta, diferenciándose así, de otros enfoques que investigan la motivación solo en los aspectos cognitivos y en áreas específicas. Debido a esto, Deci y Ryan, proponen un enfoque dialéctico orgánico, y toman como objeto de estudio a los “individuos que actúan tanto en sus ambientes

internos como externos, de cara a lograr eficacia para satisfacer la completa variedad de sus necesidades psicológicas básicas. Integran las fuerzas externas y sus emociones e impulsos en una estructura interna y unificada llamada sí mismo” (Stover, Bruno, Uriel y Liporace, 2017, p. 105).

Como punto de partida, Deci y Ryan, consideran al ser humano con una energía o motivación innata (motivación intrínseca) que motoriza el accionar y que se origina a partir de la búsqueda de satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los otros). A partir de esto las tendencias psicológicas innatas impulsan a las personas a ser “curiosas, vitales, y auto-motivadas. En el mejor caso ellas son agentes, inspiradas, impulsadas a aprender; que se extienden a sí mismas; dominan nuevas habilidades; y aplican sus talentos responsablemente” (Deci y Ryan, 2000, p. 1).

Sin embargo se puede observar cotidianamente que hay personas que no tienen este crecimiento personal, siendo seres pasivos, alienados. La TAD ha tenido la preocupación y la ocupación de investigar cómo los diferentes contextos sociales catalizan diferencias en las motivaciones personales de las personas (Deci y Ryan, 2000).

A partir de ello, este modelo teórico explica los distintos grados de motivación y los relaciona con los ambientes o contextos sociales que facilitan o reducen el crecimiento social, psicológico y personal.

Esta macro-teoría está compuesta por cinco mini-teorías que explican los conceptos motivacionales principales que desarrollaremos en los siguientes apartados de este capítulo.

Las mini teorías son:

- Teoría de la Evaluación Cognitiva
- Teoría de la Integración Orgánica
- Teoría de las Necesidades Básicas
- Teoría de las Orientaciones de Causalidad
- Teoría de los Contenidos de Metas

Las mismas están formuladas a partir del sometimiento de sus hipótesis a pruebas empíricas, pero resaltando la importancia del individuo como ser humano inmerso

en sociedad y, a partir de esta mirada, tratan los procesos que direccionan la conducta favoreciendo la existencia de distintos tipos de motivación en el accionar de las personas (Stover et al., 2017).

A continuación, desarrollaremos las cinco mini teorías que hablamos anteriormente.

1.5.2.1. Mini-teorías de la Teoría de la Autodeterminación

1.5.2.1.1. Teoría de Evaluación Cognitiva

La teoría de evaluación cognitiva intenta explicar las variables de la motivación intrínseca enfocándose en la necesidad de autonomía y competencia; propone explicar qué nivel de motivación intrínseca presenta un individuo. “Fue conformada en términos de factores sociales y ambientales que facilitan versus reducen la motivación intrínseca, siendo inherente, que serán catalizadores cuando el individuo esté en las condiciones que conducen a su expresión” (Ryan y Deci, 2000:4), focalizándose sobre los efectos de recompensas y los eventos sociales y contextuales que interactúan con el individuo. Según esta mini teoría si se elige una actividad y se tiene un cierto control, la motivación intrínseca mejorará pero se verá condicionada o modificada por algún tipo de control externo, siendo mayor si el individuo posee mayor capacidad de elección dentro de la actividad. En este sentido, “...los factores extrínsecos que se perciben como informativos respecto a la competencia percibida y el feedback positivo, promueven la motivación intrínseca, mientras que los factores extrínsecos que se perciben como elementos de control, o la desmotivación percibida como incompetencia, disminuyen la motivación intrínseca” (Mandigo y Holt, 1999, en Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006:6).

1.5.2.1.2 Teoría de la Integración Orgánica

Busca explicar las distintas formas de motivación extrínseca y los factores del entorno que promueven o impiden que el individuo interiorice esos factores externos a él, para poder integrarlos en la regulación de sus conductas. Según Deci y Ryan (2000) la motivación se estructura en un continuo que abarca los distintos grados de autodeterminación de la conducta, desde una conducta no-autodeterminada hasta una autodeterminada pasando por tres tipos fundamentales de *motivación*; la *desmotivación*, la *motivación extrínseca* y la *motivación intrínseca*, cada una con su estructura, regulada ya sea interna o externamente por el propio individuo, como pueden ser sus intereses, el autocontrol, los valores y recompensas.

En esta mini teoría se mencionan diferentes niveles de motivación, donde la desmotivación sería la ausencia de motivación ya sea extrínseca o intrínseca. Se la considera la menos autodeterminada que puede tener un individuo, que no valora una actividad, no se siente capaz ni con intención para actuar. Avanzando en el continuo de la motivación nos encontramos frente a la *motivación extrínseca* que se ve determinada por lo externo, y existen diferentes tipos que van desde una menos autodeterminada a una más autodeterminada. La regulación externa es la que tiene menos autodeterminación, por eso es la que más contrasta con la motivación intrínseca; porque la conducta el individuo la realiza por una demanda externa, por un beneficio, por una recompensa, a través de un control y para evitar un castigo. “Esta forma de regulación se caracteriza por tener un locus de control externo” (Alcaraz, 2014:9). Después continua la regulación introyectada que se relaciona con mejorar el ego, o que se realiza para evitar o calmar ansiedades y por la auto aprobación del individuo, el reconocimiento del otro o por sentimientos de culpa. “El individuo ejerce presión sobre sí mismo para regular su comportamiento” (Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006:10), donde la motivación está centrada en “hacer demostraciones de capacidad. Aunque son internamente impulsadas, las conductas introyectadas todavía tienen un locus de causalidad percibido externo y todavía no son experimentadas como parte del yo” (Ryan y Deci, 2000:7). Se introduce la regulación pero no es aceptada como parte

de uno. Acercándonos más a la autodeterminación encontramos la *regulación identificada* donde para el individuo es importante la conducta y la valora, “está asociada a personas que se involucran en una determinada actividad por la valoración positiva que realizan de la misma” (Sánchez-Oliva, Marcos, Amado-Alonso, Pulido-González, García-Calvo, 2015:157). De este modo, logra identificarse con la actividad o el valor que le expresa la misma alcanzando un grado alto de autonomía. “Es posible que la actividad no le resulte agradable, pero sabe que le reportara beneficios físicos y psicológicos” (Alcaraz, 2014:10).

Cuando el individuo logra actuar según sus valores y necesidades, evaluando la conducta podemos decir que ha logrado una integración, donde realiza la actividad de manera libre y con compromiso, lo que mostraría el nivel de regulación integrada. “La integración ocurre cuando las regulaciones de identificación son totalmente asimiladas por el yo, lo cual significa que ellas han sido evaluadas e introducidas dentro de la congruencia con los otros valores y necesidades de uno” (Ryan y Deci, 2000:7). El grado más autodeterminado de motivación de un individuo es la motivación intrínseca donde realizar la actividad es lo que lo gratifica. “El desarrollo de la actividad en sí constituye el objetivo y la gratificación, suscitando también sensaciones de competencia y autorrealización” (Alcaraz, 2014:11). Está motivado por la curiosidad, por su necesidad de exploración sin esperar ningún tipo de gratificación ni beneficio. Algo intrínseco es algo propio, característico de la persona, algo interno que no depende de las circunstancias. Por eso, podríamos decir que la motivación intrínseca es aquella que tiene que ver con lo interno del sujeto. Es el deseo que lleva a enfrentar retos y desafíos nuevos de una manera voluntaria, a desarrollar las habilidades propias. “La motivación intrínseca implica llevar a cabo una actividad por su propia diversión e interés” (Ryan y Deci, 2000 en Alcaraz, 2014:16). Se caracteriza por la necesidad y búsqueda de novedad y el desafío, las constantes ganas de aprender, explorar, extendiendo y ejercitando las capacidades propias del individuo, donde también se observa un interés espontáneo, la exploración tan necesaria para el desarrollo cognitivo y social, el disfrute por la actividad o el logro del objetivo.

Según Gómez Rijo (2013), la TAD reconoce tres tipos de motivación intrínseca, hacia el conocimiento, hacia la ejecución y hacia la estimulación.

La motivación intrínseca es lo que lleva al individuo a desarrollar las propias habilidades, involucrándose en nuevas actividades de manera voluntaria y encarando retos sin tener en cuenta el entorno y lo externo al propio sujeto, sin importar las presiones ni las recompensas externas. Este tipo de motivación puede ser generada en un ámbito educativo, en el que el/la docente con su intervención tiene fundamental importancia, a través del planteo de una actividad variada, buscando que los estudiantes adquieran conocimiento de la relación entre la práctica intencionada y la obtención de logros, buscando provocar el desafío constante. Al estar intrínsecamente motivado tendrá mayor grado de autodeterminación y su compromiso será aún mayor debido al placer y disfrute que la actividad le provoca. Es la motivación intrínseca la relacionada con la curiosidad y la necesidad de exploración, siendo la actividad en sí misma la gratificación y el objetivo, por lo que aun después de haberse alcanzado la meta, la necesidad de autorrealización sigue estando presente.

1.5.2.1.3 Teoría de las Necesidades Básicas

Esta mini-teoría es una de las fundamentales dentro de la TAD y plantea un concepto importante y fundante que es el de las necesidades psicológicas básicas: “es un estado energizante, que si es satisfecho, conduce hacia la salud y el bienestar, pero, si en su defecto, no es satisfecho, contribuye a la patología y malestar” (Deci y Ryan, 2000, p.10).

Los autores de esta teoría y otros investigadores han inducido a partir del uso de métodos empíricos, que son tres las necesidades básicas fundamentales que facilitan el desarrollo y el crecimiento saludable personal. Distintas investigaciones (citadas por Deci y Ryan, 2000) determinan que las necesidades de ser competente (Harter, 1978; White, 1963) de relacionarse (Baumeister & Leary, 1995; Reis, 1994) y de autonomía (deCharms, 1968; Deci, 1975) son esenciales para el desarrollo personal, social y psicológico, y son las que generan en la persona la tendencia hacia el aprendizaje y la creatividad.

La primera necesidad es la de **Competencia**: refiere a la percepción de cada persona de sentirse eficaz en las acciones e interacciones que realiza, experimentando el accionar de sus capacidades en búsqueda de obtener

resultados eficaces o habilidades e ir mejorándolas (Moreno y Martínez, 2006). La segunda necesidad es la de **Autonomía**: refiere a la experiencia de cada persona de ser libres para elegir o de tener opción de decidir las propias acciones que se van a realizar, esto es sentir que es unx mismx quien decide lo que hace, teniendo la iniciativa y la actuación. Cuando el sujeto es autónomo, experimenta “su conducta como una expresión del ego” (Moreno y Martínez, 2006), esto es, una expresión de sí mismo. La tercera necesidad es la de **Relación**: refiere al sentimiento de estar conectado con otrxs significativamente (Moreno y Martínez, 2006).

Las tres necesidades psicológicas básicas tienen las características de ser innatas, esenciales y universales.

- Innatas, porque es una inclinación natural, propia del ser humano, “una propensión de la evolución natural” (Deci y Ryan, 2000).
- Esenciales, porque depende de la satisfacción de todas ellas para que el sujeto pueda prosperar experimentando un sentido de bienestar (Deci y Ryan, 2000).
- Universales, porque los contextos y ambientes demandan acciones y, aunque las culturas sean distintas, estas integraciones sugieren procesos similares en todo ser humano, aunque los diferentes contextos sociales conllevan a las diferencias en las maneras de accionar de las personas (Deci y Ryan, 2000). Recuperados por Gómez Rijo (2013) “diversos estudios verifican la relación positiva de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas con la toma de decisiones (Gil, Jiménez, Moreno, Moreno, del Villar y García, 2010), con la autoestima y la satisfacción con la vida (Balaguer, Castillo y Duda, 2008) y con la expresión autotélica (Moreno, Conte, Borges y González-Cutre, 2008)” (p. 78).

Estas investigaciones, que indagaron la motivación intrínseca y que refieren a como la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas se dan dentro de un contexto social y ambiental, son descritas en las mini teorías a partir de los componentes de la evaluación cognitiva y de la integración organísmica de la TAD. Estas mini teorías, son las que permitieron plantear a los autores el continuo de la autodeterminación que muestra los distintos tipos de motivación con sus estilos regulatorios, sus locus de causalidad y los procesos correspondientes. En el siguiente capítulo profundizaremos sobre esta variable de estudio.

1.5.2.1.4 Teoría de las Orientaciones de Causalidad

Esta mini-teoría de la TAD refiere a los aspectos relativamente duraderos de las personas que caracterizan el origen de la regulación y el grado de libre determinación de su conducta. Se relaciona con el Locus de Control y refiere a la manera en que una persona percibe el origen de su propio comportamiento, las causas de su accionar.

En base a características personales, una persona frente a un estímulo externo, puede seleccionar e interpretar dicha motivación externa de distintos modos, y esto conllevar a que el sujeto evalúe los eventos de distinta manera. No se trata de una característica fija sino de un continuo entre factores internos y externos a ella. Deci y Ryan (citado por Moreno y Martínez, 2006) explican y describen, en sus escritos de 1985, tres tipos de orientaciones causales que guían la regulación de las personas, que determinarán si los sujetos tienden a evaluar los eventos como informativos, controladores o amotivantes (Stover, et al., 2017).

- Orientación al control: refiere a las conductas de las personas en las que prevalece el sentimiento de que “deben hacer” debido a que hay un control del contexto o de ellos mismos. El accionar busca controlar los sucesos en los que “además juega un papel importante la recompensa externa, los plazos para realizar una actividad y la vigilancia para motivarse” (Moreno y Martínez, 2006, p.13). La preocupación del sujeto está puesta en las exigencias del ambiente, y en base a esto actúa para tener recompensa o evitar castigo del mismo, por lo que la evaluación que hace del contexto refiere a ser “controlador” de su accionar.

- Orientación de autonomía: las personas con esta orientación evalúan los eventos como informativos y los usan para elegir y autoregularse hacia metas escogidas personalmente (Stover, et al., 2017). Esta característica refiere a las conductas de las personas que tienen un alto grado de elección, de iniciación y regulación en su accionar, con un predominio de control interno. Su accionar se basa en la elección a partir de intereses personales, siendo motorizado por la motivación intrínseca. “Organizan sus acciones basándose en sus metas personales e intereses, y se encuentran intrínsecamente motivados” (Moreno y Martínez, 2006, p. 14).

- Orientación impersonal: refiere a las conductas de las personas que no perciben de donde se origina la motivación, pudiendo ser externa o desconocida. Es característica de la amotivación. El accionar del sujeto está “cimentado en un sentido de incompetencia para lidiar con los desafíos vitales” (Stover et al., 2017, p. 109) y entienden los resultados independientemente de la propia acción. Esta orientación “está a menudo en relación con los sentimientos depresivos o de altos grados de ansiedad” (Moreno y Martínez, 2006, p. 14). Ocurre cuando ha sido frustrada la satisfacción de todas las necesidades psicológicas básicas (Stover et al., 2017).

De lo expuesto en esta mini teoría, es fundamental que los contextos tengan presente las características personales de los sujetos partícipes del accionar. En el caso de nuestra investigación, las clases de educación física presentan un espacio propicio para que esta orientación se puede ir modificando en el vínculo docente-alumno-establecimiento a la hora de interactuar, estimulando orientaciones hacia la autonomía en los accionares de todos los participantes de la comunidad educativa.

1.5.2.1.5 Teoría de los Contenidos de Meta

Esta mini-teoría de la TAD es de reciente creación y sostiene que en el estudio de la motivación no solo es importante el “por qué” del comportamiento sino también el “para qué”, esto es hacia donde se dirige o cuales son las metas del mismo (Stover et al., 2017).

De acuerdo hacia donde se orienten las conductas pueden ser definidas como metas intrínsecas o extrínsecas (Expósito-González, Almagro Torres, Tornero Quiñones y Sáenz López-Buñuel, 2012).

Las metas extrínsecas se dividen en tres: fama, apariencia física y éxito financiero. Tienen una orientación hacia el afuera, se manifiestan externamente y tienden a la comparación interpersonal y a la aprobación de los otros (Stover et. al., 2017).

Las metas intrínsecas se dividen en cuatro: crecimiento personal, afiliación, salud y contribución a la comunidad y se vinculan con la satisfacción de las necesidades

psicológicas básicas, contribuyendo al bienestar psicológico y al ajuste positivo (Stover et. al., 2017).

Ambos tipos de metas están presentes en todos los sujetos, predominando una sobre otra y se vinculan con las necesidades psicológicas básicas. Stover et al., (2017) advierte que, si bien están relacionados, no hay que confundir las metas de comportamiento con lo descrito como regulación autónoma o controlada, ya que estas últimas refieren al por qué o motivo por el que se realizan las conductas.

Deci & Ryan (2000) nos explica la relación que existe entre las metas personales del individuo y la satisfacción de las necesidades básicas. Proponen que perseguir metas intrínsecas satisface directamente las necesidades básicas por lo que permiten un óptimo desarrollo humano y bienestar. Por otro lado, perseguir metas extrínsecas satisface indirectamente esas necesidades y podrían llevar al malestar del individuo. El significado que se le da a la obtención de las metas es influenciado por el contexto social, por lo tanto la forma en que las metas se relacionan con el bienestar puede variar entre las diferentes culturas. Lo que no varía es la relación directa que existe entre la satisfacción de la necesidad y el bienestar.

Como cierre del capítulo y apoyándonos en Núñez (2014) podríamos decir, como ya fue mencionado, que estas cinco mini-teorías, que conforman la TAD, permiten la comprensión del ser humano como un organismo activo que busca implicarse en actividades que le generen satisfacción de las necesidades psicológicas y posibiliten un crecimiento psicológico saludable. Sin embargo, esta naturaleza del ser humano se da en una interacción entre el organismo y su ambiente, por lo que el contexto puede facilitar e impulsar, o dificultar y frustrar esa tendencia natural dirigida al crecimiento y la participación activa. Por lo tanto, cada una de las sub-teorías nos permite la comprensión de comportamientos guiados por diferentes tipos de motivación extrínseca o intrínseca, de las características de los individuos que los lleva a actuar de una forma más o menos autodeterminada y de los factores del contexto que pueden influir en este desarrollo, y por último, cuáles serían las consecuencias de la adopción de esos comportamientos, en términos de salud psicológica del individuo, de su relación con los demás y con su entorno.

1.5.3. Capítulo 2: Frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesores de educación física

En el capítulo 2 nos centramos sobre la sub-teoría de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) para explicar cómo el desarrollo y crecimiento humano es determinado por las mismas, a la vez que éstas están constantemente influenciadas por los factores sociales del contexto. El papel clave que juega el contexto ha sido desarrollado y es responsable del nivel de satisfacción o frustración de las necesidades, influyendo en la motivación del individuo. En nuestro caso se ha hecho hincapié en la frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesoras de Educación Física

A pesar de las evidencias que confirman cómo la aplicación por parte del profesorado de Educación Física (EF) de un clima orientado al apoyo o soporte a la autonomía tiene consecuencias positivas en el alumnado durante las clases de EF (Cheon, Reeve, y Moon, 2012; Cheon, Reeve, Yu, y Jang, 2014) y fuera de ellas (Haerens, Kirk, Cardon, De Bourdeaudhuij, y Vansteenkiste, 2010; González-Cutre y col., 2014), todavía algunos docentes de EF se inclinan por estilos de enseñanza más controladores (Moreno-Murcia, Conde, y Sáenz-López, 2012). En este sentido, exponer a los estudiantes a un estilo de enseñanza más controlador puede desencadenar consecuencias negativas (De Meyer y col., 2014; Reeve y Tseng, 2011) e incluso provocar en el alumnado un comportamiento retador hacia las demandas y expectativas que se esperan de ellos en las clases de EF (i.e., conducta de oposición desafiante; Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, y Van Petegem, 2015).

Por estas razones, el desarrollo de estrategias de apoyo a la autonomía por parte del docente de EF, se configura como un factor social determinante en el desarrollo de los procesos motivacionales en el aula (Cheon et al., 2014). Uno de los marcos teóricos que más han profundizado en el estudio de la motivación del alumnado en las clases de EF es la TAD (Deci y Ryan, 2000), que sostiene que el docente de EF puede incidir a través de su estilo instructivo en la satisfacción de

sus necesidades psicológicas básicas (NPB; i.e., autonomía, competencia y relaciones sociales).

En esta línea, la necesidad de autonomía (i.e., libertad en el origen de las acciones realizadas) constituye un nutriente básico para comprender la regulación del comportamiento autodeterminado (Deci y Ryan, 2000), así como las consecuencias más adaptativas o desadaptativas que puedan desencadenar los estudiantes en función del nivel de satisfacción de dicho mediador psicológico (Ryan y Deci, 2007). Paralelamente, diferentes autores han señalado que el estilo docente se sitúa en un continuo que abarca desde un estilo interpersonal más controlador, en el que predomina el excesivo control personal o la intimidación, hasta un máximo soporte o apoyo a la autonomía en el que el profesorado otorga un papel destacado en la toma de decisiones y responsabilidad del alumnado (Moreno-Murcia et al., 2012; Reeve et al., 2014). Algunos estudios en las clases de EF señalan que el apoyo a la autonomía está relacionado con la satisfacción de dicha necesidad, mientras que el estilo más controlador puede frustrarla (Haerens et al., 2015). La necesidad de autonomía puede verse satisfecha en el alumnado mediante la implementación de estrategias motivacionales relacionadas con dicho nutriente psicológico (Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk, y Haerens, 2014). En este sentido, en congruencia con Reeve, Jang, Carrell, Jeon y Barch (2004) el apoyo a la autonomía por parte del docente de EF puede caracterizarse por varios aspectos. En primer lugar, un docente puede apoyar la autonomía cuando implica a sus estudiantes en la toma de decisiones, proporcionando oportunidades de elegir las tareas que ellos perciben más interesantes o relevantes, favoreciendo con ello sus intereses (Reeve et al., 2014). Por el contrario, puede frustrar la satisfacción de dicho nutriente cuando no intenta integrar o ignora las preferencias del alumnado (Reeve et al., 2014). Además, puede permitir decidir otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden ser relevantes para los adolescentes como la vestimenta, el tipo de material o las fechas de entrega de los trabajos (Reeve et al., 2014). En segundo lugar, el profesorado también puede apoyar la autonomía del alumnado fuera del aula, cuando fomenta la importancia de la asignatura de EF, así como sus consecuencias, dotando e identificando el valor de las tareas realizadas en clase

(Reeve et al., 2004). Por el contrario, si un docente obliga a realizar las actividades sin ningún tipo de sentido u objetivo, puede frustrar la satisfacción autonomía (Reeve et al., 2014).

Por último, un docente que apoya la autonomía, también se caracteriza por animar a sus estudiantes a expresar sus pensamientos libremente o en las preguntas formuladas en clase, siempre desde una posición de respeto, permitiendo la crítica y aceptándola incluso cuando es negativa (Reeve et al., 2004).

En este sentido, un clima orientado al apoyo a la autonomía, podría provocar la satisfacción no solo de la autonomía, si no del resto de NPB (i.e., competencia y relación social), así como el desarrollo de las formas de motivación más autodeterminadas y las consecuencias positivas que ello puede conllevar, como el disfrute en las clases de EF o la intención de práctica de actividad física (Chatzisarantis y Hagger, 2009; González-Cutre, Sicilia, BeasJiménez, y Hagger, 2014; Su y Reeve, 2011). Además, el apoyo a la autonomía en las clases de EF puede ser eficaz no solo para satisfacer las tres NPB, sino también disminuir su frustración (Cheon et al., 2014). No obstante, algunos autores sugieren que la no satisfacción de la autonomía no implica directamente la propia frustración de este mediador, considerándose dos constructos independientes (Vansteenkiste y Ryan, 2013) En esta línea, que el docente de EF apoye la autonomía de forma puntual en una clase o unidad didáctica, no significa que necesariamente esté evitando su frustración, ya que podría apoyar la autonomía en unas actividades y en ocasiones decantarse hacia un estilo de enseñanza más controlador (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch y Thøgersen-Ntoumani, 2011). Así, el estilo de enseñanza controlador, caracterizado por la utilización de incentivos extrínsecos para motivar al alumnado, la presión ejercida a través de la comunicación o la impaciencia, se ha visto asociado a la frustración de la necesidad de la autonomía, generando emociones negativas como la ansiedad o el enfado y el malestar (Reeve y Tseng, 2011). De igual modo, otros estudios han señalado que la frustración de esta necesidad psicológica puede conllevar una menor motivación en el aula, llegando incluso a la desmotivación (i.e., representa una ausencia absoluta de motivación intrínseca y extrínseca en la actividad que se realiza; Haerens et al., 2015). No obstante, en el contexto educativo, este “lado oscuro” de

la motivación es un campo que se debe profundizar debido a la falta de evidencias científicas. Sin embargo, estudios en otros ámbitos (e.g., deportivo, laboral), han mostrado que la frustración de la necesidad de autonomía se asocia con consecuencias negativas como la depresión, el burnout o el estrés (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch et al., 2011; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, y Thøgersen-Ntoumani, 2011).

A pesar de las evidencias científicas, en el ámbito de la EF la tendencia a usar estilos controladores parece estar todavía extendida entre el profesorado (Taylor, Ntoumanis y Smith, 2009) lo que puede generar una importante frustración de las NPB en el alumnado (Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas y Lonsdale, 2014; Haerens et al., 2015). Según los postulados de la TAD, la frustración activa de las NPB puede provocar actitudes defensivas para hacer frente a dichas experiencias negativas (Deci y Ryan, 2000; Vansteenkiste y Ryan, 2013). En este sentido, una de las consecuencias negativas de índole comportamental que se pueden desencadenar cuando el profesorado se decanta por estrategias más controladoras es que los estudiantes adopten una conducta de oposición desafiante (Haerens et al., 2015). Esta actitud, que puede desencadenarse como una estrategia de defensa hacia la presión del profesorado sobre el alumnado, se caracteriza por retar constantemente al docente, desafiando sus peticiones y actuando en sentido contrario a las expectativas que el profesorado tiene de su alumnado. En esta línea, existen estudios que muestran como un entorno familiar de apoyo a la autonomía (e.g., libertad de decisión para la organización de las tareas, elección libre de las amistades o actividades de ocio, entre otras) se relaciona negativamente con la conducta de oposición desafiante en adolescentes (Van Petegem, Vansteenkiste, Soenens, Beyers, y Aelterman, 2015). Mientras que, por el contrario, los adolescentes que perciben un alto control parental tienden a desafiar las reglas familiares frecuentemente (Vansteenkiste, Soenens, Van Petegem y Duriez, 2014).

Cuando las necesidades psicológicas básicas (NPB) son frustradas, el funcionamiento efectivo de las personas disminuye y sufren consecuencias negativas. Deci y Ryan (2000) señalaron que la frustración de las NPB es un proceso que va más allá de la falta de satisfacción. Concretamente, en palabras

de Bartholomew, Ntoumanis, Ryan y Thøgersen-Ntoumani (2011) “la frustración de las necesidades no refleja únicamente la percepción de que la satisfacción de las necesidades es baja, sino que además la satisfacción de las necesidades está siendo obstruida o frustrada activamente en un contexto determinado” (p. 78). Las NPB incluyen las necesidades de autonomía, competencia y relación (ver Deci y Ryan, 2000)

La frustración de las NPB se ha relacionado positivamente con el malestar psicológico en profesores, y negativamente con su bienestar psicológico (e.g., Bartholomew, Noutmanis, Ryan, Bosch y Thøgersen-Ntoumani, 2011). En 2012, el trabajo de Stebbings, Taylor, Spray, y Ntoumanis fue el primero en analizar el papel de la frustración de las NPB de los entrenadores, encontrando que ésta se relacionaba positivamente con el malestar psicológico. De acuerdo con Vallerand (2007), las NPB actúan como mediadoras entre los factores sociales del contexto y la motivación en ese determinado contexto. Por ejemplo, en el contexto deportivo se ha analizado cómo el efecto del comportamiento del entrenador sobre la motivación de sus jugadores era mediada por la satisfacción de las NPB de los jugadores (e.g., Amorose y Anderson-Butcher, 2007). Sin embargo, el rol de la frustración de las NPB como mediadora entre el contexto deportivo y la motivación aún necesita ser estudiado tanto en entrenadores como en jugadores. Según la perspectiva de la TAD (Deci y Ryan, 2000), las regulaciones conductuales (las motivaciones) definen los motivos por los que las personas se involucran o se desvinculan de una actividad en particular, los cuales pueden ordenarse en un continuo de mayor a menor autodeterminación. A su vez, las consecuencias positivas son también menores a medida que baja.

En base a lo antes descrito, en el próximo capítulo desarrollaremos la variable intención de mantenerse físicamente activxs en estudiantes de escuelas secundaria.

1.5.4 Capítulo 3: La intención de mantenerse físicamente activo en estudiantes de educación física de nivel medio

En este capítulo abordaremos otra de las variables que constituyen nuestro estudio, la intención de mantenerse físicamente activos (IMFA) en lxs alumnxs. En primer lugar, nos introduciremos en la importancia que tiene la práctica físico deportiva en el desarrollo humano, para continuar con un desarrollo en el papel fundamental que desempeña el docente en la intención de seguir siendo activo en la vida adulta.

Aquí desarrollaremos la intención futura de los estudiantes de práctica de actividad física, entendida como estilo de vida saludable y placentera, que tenga continuidad en el tiempo. Intentamos así, clarificar la proyección de esta intención de ser físicamente activos a partir del análisis de algunas investigaciones en las que se refleja la importancia de la adquisición de hábitos saludables en edades tempranas, como influencia en las prácticas físicas futuras de las personas.

En la actualidad, siglo XXI, los jóvenes presentan muchas problemáticas, entre ellas la falta de actividad física, lo que lleva al sedentarismo y obesidad, entre otras (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Ponce-de-León-Elizondo, Sanz-Arazuri, Valdemoros-San-Emeterio, Martínez-Molina, 2015). Ruiz-Pérez, Ramón-Otero, Palomo-Nieto, Ruiz-Amengual y Navia-Manzano (2014) sostienen que hubo un incremento del sedentarismo y la inactividad entre lxs adolescentes y las personas más jóvenes; y a su vez un descenso progresivo en la práctica de actividad física. Esto genera que exista una gran preocupación social, ya que “la adolescencia se presenta como una etapa clave en la adquisición y consolidación de hábitos de práctica de actividad física o, incluso del abandono de la misma” (Cervelló, Escartí y Guzmán, 2007, citado en Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2015, p.133).

Gómez, Franco & Coterón López (2015) citan a Balaguer y Castillo (2002); Biddle, Sallis y Cavill (1998); Cale y Almond (1992); Cecchini, Méndez y Contreras (2005); Riewald (2003); Verloigne et al. (2012); Wall y Coté (2007) quienes señalan que numerosas investigaciones realizadas han expuesto que en la adolescencia los individuos experimentan una disminución en la práctica de actividad física.

Moreno et al. (2007) manifiestan que es de suma importancia el papel que desempeña el/la docente, así como también la motivación del/la alumnx para que estxs últimxs tengan intención de realizar prácticas futuras de actividad física.

En esta línea, los resultados aportados por diversos estudios indican que el profesor es el verdadero motor de la motivación físico-deportiva del/la alumnx a fin de que se mantenga activo para el logro de hábitos saludables (Sallis, McKenzie, Alcaraz 1997). Incluso han surgido algunos instrumentos para medir la intencionalidad de ser físicamente activo (Hein, Müür y Koka, 2004), demostrando la importancia que supone en la competencia percibida y en la percepción de condición física al momento de practicar alguna actividad físico-deportiva. Además de los anteriores, el modelo de autoconcepto físico multidimensional de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) y de Fox y Corbin (1989) también consta de otros dos aspectos, que son la percepción de fuerza física y la percepción de atractivo, apariencia o imagen corporal, por lo que el autoconcepto físico queda compuesto por estos cuatro subdominios junto con un quinto y más general: la percepción de autoestima. Así pues, la percepción de la condición física se ha manifestado como el predictor más confiable en la conducta del ejercicio físico (Fox y Corbin, 1989; Sonstroem, Speliotis y Fava, 1992) al atribuir aspectos diferentes al ego o aspecto físico y destacando la importancia de la competencia percibida. También se le ha resaltado como un factor que afecta a la conducta del ejercicio y a la autoevaluación física del individuo (Harter, 1986). Aunque las relaciones entre práctica deportiva y autoconcepto físico varían en función del subdominio trabajado, otros estudios (Weiss, McAulley, Ebbeck y Wiese, 1990) apuntan a que el incremento en la práctica de actividades físico-deportivas orientadas a la condición física mejora la autoestima. Por tanto, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos por estudios previos (Lindwall y Hassmén, 2004; Mañano, Ninot y Bilard, 2004; Moreno y Cervelló, 2005), los presentes autores hipotetizan que el autoconcepto físico tendrá un efecto directo en la intención de seguir practicando la actividad físico-deportiva.

Por otro lado, el estudio de las variables motivacionales en relación con la intención de práctica futura se ha desarrollado considerablemente en los últimos años desde las dos teorías motivacionales más relevantes: la teoría de las metas

de logro (Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985)” (Gómez et al., 2015, p.2). La variable motivación intrínseca se encuentra relacionada a la variable intención futura de práctica de actividad física, Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina (2014) citan a Ntounamis (2005) afirmando que “cuando un alumnx se divierte tiende a estar intrínsecamente motivado, lo que supone una mayor participación en clases de EF e, incluso, una mayor práctica de actividad física en su tiempo libre” (p.66). Baena-Extremera et al. (2015) argumentaron que tienen más posibilidades de participar en actividades físicas tanto dentro como fuera de la escuela, lxs alumnx que las disfrutan, en cambio el aburrimiento es predicho por la amotivación.

Granero-Gallegos et al. (2014), sostuvieron que en el trabajo de investigación realizado, el perfil de *baja motivación* se vincula con las chicas, ya que las mismas no practican ejercicio físico por fuera del horario escolar y las que sí realizan, lo hacen menos de tres veces por semana.

Por lo tanto, es necesario que “los contenidos tratados en clase puedan tener continuidad por parte de los adolescentes fuera de éste y el mayor número de horas posibles” (Granero-Gallegos et al., 2014, p. 67).

Un aspecto importante en la motivación son las metas de responsabilidad y de relación (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2015). La primera consiste en respetar las normas y reglas, así como también los roles que cada uno/a tiene, “mientras que la meta de relación haría referencia al deseo de mantener buenas relaciones con los compañeros” (Ryan, Hicks y Midgley, 1997, citado en Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2015, p.134). Por lo tanto, “la satisfacción de las necesidades, entre la que se encuentra la relación con los demás, puede llevar a la mejora del comportamiento en relación a un aumento de ejercicio físico” (Lim y Wang, 2009, citado en Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2015, p.134).

“Cuando un alumno se encuentra intrínsecamente motivado llega a practicar activamente en las clases de EF e, incluso, a practicar actividad física en su tiempo libre” (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2015, p.134). Es importante que el/la alumno/a sienta esta motivación, para que realice la clase de EF de forma activa y divertida, y pueda realizar actividad física fuera del horario escolar, sin llegar al aburrimiento, lo que provocaría amotivación.

Entonces, para que haya intención futura de práctica físico-deportiva es necesario que los sujetos se sientan motivados, y que realicen educación física por placer (Peiró Velert y Sanchis Gimeno, 2004). Que los individuos se encuentren motivados intrínsecamente generándose un compromiso con la actividad a través del disfrute, no buscando un fin en algo externo, sino la actividad como un fin en sí misma (Moreno Murcia et al., 2006). En este sentido “...los estudiantes que disfrutaban en EF tendrían más probabilidades de participar en actividades físicas dentro y fuera de la escuela, en comparación con aquellos que están motivados extrínsecamente o que no se divierten” (Zhang et al., 2011, citado en Baena-Extremera et al., 2015, p.1110).

Por lo tanto, la variable intención futura de práctica de actividad físico-deportiva puede vincularse con orientación motivacional hacia la tarea y motivación intrínseca

A modo de cierre del marco teórico, esta investigación puede suponer un punto de partida para nuevos trabajos, ya que actualmente no existen muchas investigaciones que analicen la relación entre estas dos variables, la frustración de las necesidades psicológicas básicas (FNPB) de lxs profesorxs y la intención de mantenerse físicamente activos (IMFA) de lxs alumnxs.

1.6. Relevancia cognitiva

En la actualidad, la inactividad física en la población es considerada uno de los factores de riesgo más importantes a tener en cuenta, para evitar enfermedades no transmisibles como la obesidad, la hipertensión, la diabetes tipo II, etc., según la Organización Mundial de la Salud (2011 citado por Coterón & Gómez, 2017).y conociendo el beneficio que aporta la práctica regular de actividad física para la salud, el aprendizaje y el comportamiento proactivo de lxs adolescentes, resulta sumamente importante ayudarlos a que adopten un estilo de vida más saludable en la adultez. En eso tienen una gran influencia lxs docentes y sus prácticas, donde deberán incentivar a lxs estudiantes en la etapa escolar a practicar deporte con mayor frecuencia y a mostrar un estilo de vida más saludable haciéndolos sentir motivados a través de actividades donde el individuo se sienta capaz de hacerlas.

Datos como estos resultan sumamente alarmantes en el ámbito de la educación física, es por ello, que es tan importante la temática aquí planteada basada en la motivación de lxs alumnxs en la clase de educación física, sustentada en el marco de la TAD (Deci y Ryan, 2000), la cual nos permite abordar desde una perspectiva amplia y contextual del aula de educación física, en este caso, las variables destacadas como son FNPB en profesorxs y la IMFA en lxs alumnxs.

Existen múltiples investigaciones en relación a los perfiles motivacionales en alumnxs de nivel medio (Baena, Chillón, López, Castillo-Zapatera, Rodríguez, Casajus, Álvarez-Granado, Cerezo, Tercedor, Delgado-Fernández, 2012); sobre el motivo de abandono de las prácticas físicas y sobre cómo aumentar la motivación en las clases de EF (Moreno-Murcia, Joseph y Huescar, 2013). Muchas de estas investigaciones se realizaron en el continente europeo, aunque también existen estudios en América, donde se han dedicado a investigar a estudiantes mexicanos (Cantu-Berrueto, 2016; López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán, 2011). En el caso de nuestro país, el equipo internacional del cual participa la UFLO, tiene antecedentes de estudios sobre motivación en estudiantes. Este proyecto, dirigido por Coterón & Gómez entre los años 2013 y 2015, 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.

Para conseguir esto, es necesario considerar las variables motivacionales como elementos fundamentales para promover actuaciones que disminuyan el abandono de la actividad físico-deportiva y favorezca su práctica futura y la adopción de un estilo de vida saludable en la adultez. Esta problemática se ha abordado en los últimos tiempos desde las teorías de las Metas de Logro de Nicholls (1989 citado por Coterón & Gómez, 2013) y de la Autodeterminación de Deci & Ryan (1985 citado por Coterón & Gómez, 2013).

Si bien existen investigaciones como señalan Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk & Haerens (2014 citado por Coterón & Gómez, 2017) que comprueban la asociación entre patrones motivacionales del alumnado y su predisposición para realizar actividad físico-deportiva, es necesario realizar investigaciones que analicen el rol del profesorado acerca de su motivación y sus estrategias en las prácticas para lograr un desarrollo positivo de patrones motivacionales adaptativos en el alumnado. De esta manera consideramos que nuestra investigación será un gran aporte. En la cual analizamos, brindaremos información y tratamos de describir las variables presentadas para, a partir de esto, intentar mejorar las prácticas profesionales en un futuro y así beneficiar la motivación del alumnado.

Propósitos cognitivos

+ Aportar conocimiento sobre la motivación en clases de EF para profundizar en investigaciones interdisciplinarias acerca de la intención futura de mantenerse físicamente activos y de este modo mejorar las prácticas docentes a partir de estrategias fundamentadas en la TAD.

+ Contribuir a una mayor comprensión acerca de los avances en el conocimiento sobre las frustraciones de las necesidades básicas en lxs docentes generando ambientes educativos que favorezcan procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a la motivación autodeterminada.

1.7. Hipótesis

1.7.1. Hipótesis sustantiva

La FNPB de lxs profesores de EF se relacionan de forma negativa con el nivel de intención de lxs alumnxs de mantenerse físicamente activos (IMFA) en clases de educación física en el nivel medio del sistema educativo formal argentino.

1.7.2. Hipótesis de trabajo

- Lxs profesorxs perciben un nivel alto de frustración de sus necesidades psicológicas básicas.
- Lxs profesorxs tienen el nivel más alto de frustración de sus necesidades psicológicas básicas en la dimensión competencia.
- Las profesoras mujeres tienen un nivel más bajo de frustración de las necesidades psicológicas básicas que los profesores varones en la dimensión de la autonomía.
- Los profesores varones mantienen un nivel más bajo de la frustración de las necesidades psicológicas básicas en la dimensión, relación con los otros, que sus pares mujeres.
- Los niveles altos de frustración de autonomía percibidos por lxs profesorxs de educación física se relacionan en forma positiva con los niveles bajos o muy bajo de la variable intención de práctica futura de actividad física de sus alumnxs.
- Los niveles altos de frustración de la competencia percibidos por lxs profesorxs de educación física se relacionan en forma positiva con los niveles bajo o muy bajo de la variable intención de prácticas futuras de actividad física de sus alumnxs.
- Los niveles altos de frustración de la relación con los demás percibidos por lxs profesorxs de educación física se relacionan en forma positiva con los niveles bajo o muy bajo de la variable intención de prácticas futuras de actividad física de sus alumnxs.

- Lxs estudiantes de nivel medio perciben un nivel alto de intención de mantenerse físicamente activxs.
- Las alumnas mujeres presentan niveles más bajos de intención de mantenerse físicamente activas que sus compañeros varones.
- Lxs alumnxs de cursos superiores (4°, 5° y 6° año) presentan niveles más altos de intención de mantenerse físicamente activxs.
- Las alumnas mujeres que concurren al 3° año presentan el nivel más bajo de intención de mantenerse físicamente activas.

1.8 Objetivos

1.8.1. Objetivo General

- Establecer una relación con la FNPB de lxs profesorxs de EF y la IMFA de lxs estudiantes en clases de EF en el nivel medio del sistema educativo formal argentino.

1.8.2. Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de FNPB de lxs profesorxs de EF en el nivel medio del sistema educativo formal argentino.
- Relacionar los niveles de FNPB (autonomía, competencia y relación con los otros) entre lxs profesorxs mujeres y varones.
- Describir la intención por parte de lxs alumnxs de mantenerse físicamente activos en clase de EF en el nivel medio del sistema educativo formal argentino.
- Relacionar los niveles de frustración de las NPB de lxs docentxs con la IMFA de lxs alumnxs.
- Identificar los niveles más bajos o altos de IMFA según el sexo.
- Identificar el nivel alto de IMFA que presentan lxs estudiantes según los cursos superiores del nivel medio.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1. Tipo de diseño

Nuestro trabajo de investigación según el estado del arte se trató de un trabajo descriptivo, debido a que se propone precisar regularidades o propiedades de los objetos que investiga (Profesxr de EF y sus alumnxs de secundaria) Ynoub (2014) afirma que el diseño en la investigación descriptiva está orientado a describir el comportamiento de variables, también permite identificar pautas características como resultado de la combinación de valores entre varias variables. A través de las correlaciones pudimos evaluar la variación concomitante entre diversas variables. Esta variación concomitante significó que su pauta de variación presentó un patrón semejante para ambas variables, lo que significó que si una cambiaba la otra también lo hacía, pero siempre siguiendo un patrón de variación sistemático. Que dos variables varíen de forma sistemática no implicó causalidad. En nuestro caso se pretendió describir el comportamiento de la variable de frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesorxs de educación física y la intención de mantenerse físicamente activos en los estudiantes, tomadas de manera independiente, para luego evaluar el comportamiento conjunto entre estas dos variables para determinar posibles correlaciones. Finalmente se buscó identificar combinaciones de valores entre las dos variables que permitieran definir perfiles o pautas de las unidades de análisis. “Éste tipo de estudio busca especificar las propiedades importantes de las personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Miden, evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar” (Gómez, 2007, p. 39). A partir de esto y para delimitar el diseño, nuestro proyecto si bien trabaja con dos variables, cada una está conformada por varias dimensiones, lo cual implica lo multidimensional de este, es decir que en la base a las variables que utiliza, es de tipo bivariado multidimensional. Partiendo del conocimiento estudiado en otras investigaciones, describimos como se

comportaron y relacionaron las variables, por lo que consideramos que si bien fue un trabajo descriptivo tuvo algunos aspectos y características de correlacional, ya que investigamos y analizamos el comportamiento de una variable conociendo el de la otra.

Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (1991) el tiempo es sincrónico/transversal ya que se recolectaron datos del fenómeno en un tiempo único y en un solo momento. Su propósito consistió en describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento determinado. Según la búsqueda de conocimientos fue una investigación aplicada, trató de generar conocimiento para ser aplicado en las prácticas profesionales, como en la de lxs docentes de EF en este caso.

2.2 Instrumentos para la producción de datos

El instrumento es la herramienta necesaria para llevar adelante una acción que ha sido planificada y es de fundamental importancia en toda investigación. “En el terreno de la investigación científica los instrumentos son también dispositivos para captar, recolectar o producir” (Ynoub, 2014:306). Los cuestionarios que trabajamos QA17-A (Ver Anexo 1) y QP17-A (Ver Anexo 2) están conformados por diferentes cuestionarios confeccionados para investigar determinadas variables. En nuestro caso las variables IMFA (intención de mantenerse físicamente activos) y la variable FNPB (frustración de las necesidades psicológicas básicas). Y cada uno de dichos cuestionarios fueron aceptados y avalados por equipos de investigación específicos en el marco del proyecto internacional.

Con respecto a las variables de estudio y los cuestionarios incluidos en la herramienta que se administró a lxs alumnxs detallamos:

Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas se utilizó la versión traducida al castellano por Moreno, González-Cutre, Chillón y Parra (2008) de la “Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES) de Vlachopoulos y Michailidou (2006)” (Gómez Rijo, 2013, p.79) compuesta por un total de 12 ítems que refieren a la Escala de Likert.

Motivación Autodeterminada: En las clases de EF se utilizaron los ocho ítems correspondientes a los factores de motivación intrínseca y motivación identificada la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) que fue validada de forma preliminar por Goudas, Biddle y Fox (1994) que también fue adaptada al castellano por Moreno, González-Cutre y Chillón en 2009. Además “de cuatro ítems correspondientes al factor regulación integrada diseñada por Ferriz, González-Cutre, and Sicilia (2015) para su inclusión en la educación física” (Coterón López-Gómez, 2017, p.14).

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

Compromiso con el Aprendizaje: Se utilizó el Engagement Questionnaire in PE (Shen et al., 2012). Este instrumento consta de cinco ítems agrupados en un solo factor. “La escala emocional de 5 ítems fue diseñada para medir la participación emocional de lxs estudiantes durante las clases” (Shen et al., 2012, p.236).

Importancia y Utilidad Concedidas a la Educación Física: Se utilizaron tres ítems diseñados y validados previamente en el contexto español (Moreno, González-Cutre y Ruíz, 2009). “Lxs alumnx debían responder en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba desde 1 a 4” (Moreno-Murcia et al., 2013, p.5).

Gusto por la Educación Física. Se utilizaron tres ítems creados especialmente para un determinado fin. En este caso medir el nivel de gusto por la EF.

Intención de ser físicamente activo. Se trabajó con el 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).

Con respecto a las variables de estudio y los cuestionarios incluidos en la herramienta que se administró a lxs profesorxs detallamos:

Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas. Se utilizó 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). Compuesto por 21 de los cuales 7 ítems miden la percepción de autonomía, 6 la percepción de competencia y 8 ítems miden la percepción de relaciones sociales.

Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas. Se utilizó la Escala de Frustración de las Necesidades Psicológicas o *Psychological Need Thwarting Scale* (PNTS; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, y Thogersen-Ntoumani, 2011) en su versión traducida al castellano y adaptada a profesores de EF (Cuevas, Sánchez-Oliva, Bartholomew, Ntoumanis, y García-Calvo, 2015). Este instrumento está compuesto por 12 ítems que miden la frustración de la percepción de autonomía (preguntas 62 a 65), de competencia (preguntas 66 a 69) y de relaciones sociales (preguntas 70 a 73).

Motivación en el Trabajo. Se utilizó la versión traducida al castellano de la Escala Multidimensional de Motivación en el Trabajo o *Multidimensional Work Motivation Scale* (MWMS; Gagné et al., 2014). Este instrumento consta de 19 ítems compuestos por 6 dimensiones: amotivación (preguntas 27 a 29), regulación externa social (preguntas 30 a 32), regulación externa material (preguntas 33 a 35), regulación introyectada (preguntas 36 a 39), regulación identificada (preguntas 40 a 42) y motivación intrínseca (preguntas 43 a 45).

Importancia y Viabilidad de Estrategias para el Fomento de las SNPB: conformado por 12 ítems acerca de estrategias para facilitar la percepción de autonomía (preguntas 90 a 94), competencia (preguntas 95 a 98), y relaciones sociales (preguntas 99 a 101). “Cada ítem se responde dos veces: una en términos de importancia concedida y otra atendiendo a la viabilidad que los profesores creen que tiene esa propuesta” (Coterón López-Gómez, 2017, p.14).

Presiones Percibidas en el Trabajo: Se utilizaron 16 ítems que fueron aplicados 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 16 ítems se encuentran divididos en 4 dimensiones: presiones relacionadas con la limitación de tiempo en las clases, presiones derivadas de las autoridades del centro, presiones relacionadas con lxs compañerxs y presiones asociadas al rendimiento de lxs alumnx.

Burnout: La herramienta consta de 16 ítems que miden tres dimensiones: el agotamiento (5 preguntas), la despersonalización (5 preguntas) y la reducción del compromiso (6 preguntas).

Vocación. Se crearon cinco preguntas para recabar la vocación que tienen lxs docentes de EF.

Como parte de los procedimientos, se contactó a la institución y se contó con la autorización para llevar a cabo el estudio. El cuestionario fue autoadministrado, en presencia del propio encuestador que dio la información necesaria sobre la investigación, su propósito y la forma en que se debía responder, siendo el propio encuestado quien completó la información requerida por su cuenta durante la hora de clase de EF en la institución y en ausencia del profesor.

Se utilizó un cuestionario para el docente donde se le solicitaba información personal como ser su edad, años de experiencia y de trabajo en la institución donde fue realizada la investigación. El cuestionario constó de 101 ítems, de los cuales 25 pertenecen al factor necesidades psicológicas básicas, 12 al factor frustración de las necesidades psicológicas básicas, 11 se asociaron a la

importancia y viabilidad de estrategias, 16 a las presiones percibidas en el trabajo, 16 relacionadas con el burnout y 5 entre ellas con la vocación. Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y se responden con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1=totalmente en desacuerdo y 5=totalmente de acuerdo hasta la pregunta número 45, ya que a partir de allí la escala llega a 7=totalmente de acuerdo; y de la pregunta 90 a la 101 inclusive, la escala corresponde 1=nada importante y 5=muy importante; y 1=nada viable y 5=muy viable. Se realizó en un espacio y momento de tranquilidad en un tiempo de 15 minutos aproximadamente para su realización. En el caso de los alumnos también fue autoadministrado, pero el encuestador realizó una breve explicación de cómo responder el cuestionario y controló que todos los campos hayan sido completados por cada uno de ellos. Se les consultó acerca de las clases de EF y su participación en ellas como también su experiencia en la práctica de la actividad física. El cuestionario constó de 45 ítems, de los cuales 12 pertenecen al factor necesidades psicológicas básicas, también 12 a la motivación autodeterminada, 5 a la percepción de apoyo a la autonomía, 5 ítems al compromiso con el aprendizaje, 3 con la importancia y utilidad de la EF y 3 relacionados al gusto por la educación física y 5 por la intención de práctica futura. El tiempo requerido para completar el cuestionario fue de 30 minutos aproximadamente. Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y se responden con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1=totalmente en desacuerdo y 5=totalmente de acuerdo. Los cuestionarios están disponibles en los anexos (anexo 1 cuestionario para estudiantes, anexo 2 cuestionarios para profesores).

2.3 Cronograma de actividades en contexto

Detallaremos las distintas actividades realizadas durante el trabajo de campo, lo que nos permite decir que tenemos una estructura organizada y secuenciada de nuestro accionar en el campo. Comenzamos con una entrevista a la secretaria dado que estaba ausente la directora del Instituto educativo quién mostró muy buena predisposición para colaborar con la presente investigación. Al día siguiente tuvimos la entrevista con la directora, pasamos a programar día y horario para realizar la prueba piloto. Ese mismo día, pasamos por el curso con quienes realizaríamos la prueba piloto, y dimos información acerca del proyecto, su naturaleza y objetivos. Informamos que la participación era voluntaria y la respuesta ante esta aclaración fue positiva: todxs querían participar para aportar a la investigación. El hecho que sea a escala internacional, generó motivación y entusiasmo para realizar las encuestas. Casi dos semanas después, realizamos la prueba piloto del cuestionario a lxs alumnx, sin ningún tipo de complicaciones. Todxs contestaron las preguntas en el aula de clases. A los dos días, se realizó la administración piloto del cuestionario a la docente de educación física, que al igual que sus alumnx, no tuvo complicaciones al momento de responder. Una semana después, volvemos a la institución para coordinar día y horario de la administración definitiva de los cuestionarios, la cual, tuvimos que reprogramar por la ausencia de un docente que generó la salida anticipada de lxs alumnx al otro día, se llevó a cabo la intervención en la escuela. Dos días más tarde, nos reunimos con la docente de educación física de las alumnx a quienes realizamos la encuesta, y concluimos con la administración del cuestionario definitivo al docente, quien demostró interés por la investigación y con detenimiento, leyó y contestó todo el cuestionario.

Actividad	Fecha
Entrevista con secretaria para comentarle sobre el trabajo de investigación. Al estar la directora ausente, quedamos para el otro día para poder conversar con ella.	10 de mayo de 2017
Entrevista con la directora. Presentación del trabajo de investigación. Búsqueda de fecha para pilotaje que haremos con lxs alumnxs de quinto año Entrega de la carta de presentación.	11 de mayo de 2017
Confección de la planilla de datos de la institución.	22 de mayo de 2017
Envío de la planilla datos institución.	23 de mayo de 2017
Realización del pilotaje a lxs alumnxs de quinto año con sus respectivos consentimientos informado	24 de mayo de 2017
Realización del cuestionario a la profesora de quinto año	26 de mayo de 2017
Carga de datos del pilotaje realizado el día 24 de mayo	18 de junio de 2017
Muestra definitiva con lxs alumnxs de cuarto año - suspendida por cambio de horarios debido a ausencia de profesor – Concertamos nueva fecha	2 de octubre de 2017
Realización de la muestra final a lxs alumnxs de cuarto año	3 de octubre de 2017
Realización del cuestionario a la profesora de cuarto año	5 de octubre de 2017
Carga de datos de la muestra final y envió	6 de octubre de 2017

Cabe señalar que el equipo de investigadorxs estuvo conformado por 105 alumnxs de la Licenciatura en actividad Física y deportes de la modalidad a distancia de la UFLO. Cada uno seleccionó un establecimiento educativo público o privado para realizar el trabajo de campo pertinente y, así, recabar datos -a través de cuestionarios autoadministrados- en los distintos colegios secundarios del sistema educativo formal argentino y en diferentes localidades del país, participando un total de 67 instituciones educativas.

2.4 Muestreo

La muestra fue causal no probabilística puesto que “la elección de los elementos no dependen de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 1991:207), la toma de decisiones de una persona o un grupo de personas serán las que determinen la elección de la muestra. En particular en nuestra investigación, se trabajó con dos muestras, lxs profesores de educación física y lxs alumnxs, ambos del nivel medio formal argentino del año 2016 y 2017.

Según Hernández Sampieri, Batista Lucio y Fernández Collado (1991) “la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión, éste deberá ser representativo de dicha población” (p.173).

Siguiendo este concepto, una de las partes fundamentales a definir en una muestra es el universo de referencia. Citando a Ynoub (2014), “*el universo de referencia es —en un primer nivel de análisis— el propio sujeto*” (p.360), en nuestro caso y para el presente informe de investigación, se seleccionaron dos universos diferentes, uno por cada unidad de análisis. La muestra que representa a los mencionados universos está conformada respectivamente por:

- Población de profesorxs de Educación Física de nivel medio del sistema educativo formal argentino, siendo una muestra total de 105 profesorxs.
- Población de alumnxs de Educación Física de nivel medio del sistema educativo formal argentino, siendo una muestra total de 2221 alumnxs.

Las muestras de lxs profesorxs y lxs alumnxs de nivel secundario es representativa en tanto consideremos como universo de referencia, a todxs lxs profesorxs y alumnxs de nivel secundario del sistema educativo formal argentino.

Ya hemos definido los universos seleccionados de nuestra muestra, seguidamente definiremos que clasificación corresponde a la misma. 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 este caso en particular, para ambas poblaciones, se diseñó una muestra no probabilística o finalística, que según Galtung (citado por Ynoub 2014), considera 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. 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.

Asimismo podemos agregar que las muestras son además de tipo casual o incidental como propone Ynoub (2014), quien las clasifica como un tercer tipo, como un grupo aparte de las ya expuestas, difiriendo de la clasificación que sostienen otrxs autorxs, como Galtung (1968), pero quien las ubican dentro de las no probabilísticas o finalísticas.

Otra característica que debemos agregar sobre nuestra muestra es que la participación de la población en la misma fue de carácter voluntario, es decir, se firmaron los consentimientos correspondientes (Anexo 7) (Anexo 8). De esta manera, todxs lxs integrantes de las muestras han sido “sujetos voluntarios” (Hernández Sampieri et al., 2006).

2.5 Plan de tratamiento y análisis de los datos

El tratamiento y análisis de datos (Samaja, 1994) consiste en detallar y describir cada uno de los pasos que conducen a la interpretación y procesamiento de la información. Con ello se pretende convertir dicho dato en información valiosa de modo que pueda dar cuenta, traducir y dar sentido al acervo teórico de nuestra investigación.

Para ello debemos “anticipar qué cosas haremos para reformular la experiencia natural que tenemos con nuestros fenómenos de interés (es decir, traducirla a “datos”) y luego qué haremos con tales datos: cómo los “cartografiaremos”; sobre qué marco teórico (o tautología)” (Samaja, 1994, p.281).

En este sentido, realizamos el análisis centrado en la variable (Samaja, 1994) donde consideramos la información de la matriz de datos correspondiente a las variables de estudio siguiendo el sentido vertical con el fin de obtener medidas estadísticas y frecuencias porcentuales respecto al comportamiento de cada variable.

Se llevó adelante el tratamiento cuantitativo sobre base de estadística descriptiva, lo que nos permitió “caracterizar las distribuciones mediante frecuencias relativas, medidas de posición y medidas de variabilidad, y de ese modo inferir un conocimiento sobre la población como conjunto” (Samaja, 1994, p.287).

En un primer momento explicitamos el comportamiento de cada una de las variables y sus dimensiones por separado, tanto en profesorxs como en alumnx de educación física, para luego “averiguar las principales tendencias que se observan en el conjunto de las unidades” (Samaja, 1994, p.294) y analizar y discutir las relaciones.

El tratamiento y análisis de los datos se ha centrado en las variables de manera vertical y también centrado en la unidad analizándola de manera horizontal. Un análisis centrado en la variable “informa sobre el comportamiento de nuestra población respecto de uno de sus aspectos relevantes” (Samaja, 1993: 287). Se

buscó transformar la información producida en los datos y luego asimilarla a la teoría de la investigación, interpretándola, comprendiéndola y sintetizándola. Dicho tratamiento y análisis se basó en las variables expuestas en este trabajo de investigación, que en lxs estudiantes se trató de la intención de mantenerse físicamente activos (IMFA). En el caso de lxs profesorxs se trató de la Frustración de las necesidades psicológicas básicas (FNPB). Las variables mencionadas fueron analizadas cuantitativamente y agrupándolas de una determinada manera para lograr un mejor análisis. El procesamiento fue realizado 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. En ella se agruparon las unidades de análisis en filas y los diferentes ítems de los cuestionarios que serían las variables, dimensión o subdimensiones en columnas.

El tratamiento de datos realizado fue de tipo cuantitativo, donde se aplicaron medidas de estadísticas descriptivas a todas las variables: frecuencias porcentuales y absolutas, la media/promedio y moda (que es el valor de la variable o de la dimensión que aparece más frecuentemente en un grupo de números). Además, se analizó toda la muestra en general y por cuotas, (sexo y curso – éste último en la variable IMFA).

2.5.1. Análisis estadístico de cada variable

A partir de la planilla de cálculos (Anexo 12) (Anexo 13) confeccionada en el programa Excel de Microsoft Office y proporcionada por el equipo del proyecto de investigación internacional UPM-UFLO, procedimos a confeccionar dos matrices una para cada variable, en las que discriminamos por hojas las dimensiones de cada una de ellas. De esta manera quedaron conformadas dos planillas Excel, una para frustración de las necesidades psicológicas básicas de profesorxs de educación física (Anexo 12) con hojas discriminadas para las dimensiones de autonomía, competencia y relación, y otra para la intención futura de mantenerse físicamente activxs en alumnxs de educación física (Anexo 13) con sus correspondientes hojas.

A partir de esto en un primer momento se analizaron individualmente cada sub dimensión y dimensión de cada variable, posteriormente en conjunto para analizar el comportamiento de la misma y por último se compararon los resultados obtenidos en ambas muestras.

2.5.1.1. Análisis estadístico de la variable intención futura de práctica de actividad física en alumnxs de educación física

De la misma manera procedimos con las dimensiones correspondientes a la intención futura de práctica en alumnxs de educación física en la conformación de una planilla con hojas para las dimensiones (Anexo 13).

El paso siguiente fue reemplazar los puntajes obtenidos por los correspondientes puntajes definitivos para proceder a la sumatoria total de la dimensión. Una vez conseguida la sumatoria, se procedió a extraer las medidas estadísticas mediana, media y moda, y las frecuencias absolutas y porcentuales de los valores alcanzados con respecto a los posibles valores determinados en los índices sumatorios respectivos.

El paso siguiente fue ubicar las sumatorias dentro de los niveles/valores de la misma con la finalidad de obtener solamente uno de los 5 niveles, estos son nulo, bajo, medio, alto y muy alto. Una vez realizado esto para cada dimensión, realizamos un análisis agrupando todas las dimensiones que se incluyen dentro de la intención futura de práctica de actividad física en alumnxs, buscando interpretar teóricamente la variable en general.

2.5.1.2. Análisis estadístico de la variable frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesorxs de educación física

Para las dimensiones que se corresponden a la variable Nivel de frustración de necesidades psicológicas básicas en profesorxs de educación física, se realizó en un principio un análisis individual de cada una, esto es en los niveles de autonomía, competencia y relación.

Para ello hemos realizado tablas, una para cada dimensión, ubicando las unidades de análisis y los valores obtenidos en cada uno de los ítems referidos a la sub dimensión propia de cada dimensión, en columnas para luego realizar la sumatoria horizontal de cada unidad (Anexo 12). Una vez conseguida la sumatoria, se procedió a extraer las medidas estadísticas mediana, media y moda, y las frecuencias absolutas y porcentuales de los valores alcanzados con respecto a los posibles valores determinados en los índices sumatorios respectivos.

El paso siguiente fue ubicar las sumatorias dentro de los niveles/valores de la misma con la finalidad de obtener solamente uno de los 5 niveles, estos son muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto. Una vez realizado esto para cada dimensión, realizamos un análisis agrupando todas las dimensiones que se incluyen dentro de la frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesorxs de educación física, buscando interpretar teóricamente la variable en general.

2.5.1.3 Ilustración de los resultados con gráficos descriptivos

En todos los pasos de este apartado hemos trabajado ilustrando los resultados con gráficos descriptivos, utilizando gráficos de barras para representar las frecuencias absolutas de cada sub dimensión y gráficos de torta para representar las frecuencias porcentuales del comportamiento de cada una de ellas. También utilizamos gráfico de líneas para ilustrar la frecuencia porcentual del agrupamiento de las dimensiones de las variables complejas.

2.6. Construcción de índices sumatorios de variables complejas

Se realizó una construcción de índices sumatorios para todas las variables complejas a fin de poder elaborar un rango que permita relacionarlas, es decir, se transformaron los valores expresados en palabras de opinión (propias de un instrumento de recolección de datos) en valores numéricos que permitieron hacer tratamientos estadísticos, quedando establecido 1= totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= indiferente, 4= de acuerdo y 5= totalmente de acuerdo. Se equipararon las respuestas con números en escala ordinal, luego se le asignaron puntajes a cada valor de las subdimensiones, dimensiones y variables. Se pensaron los puntajes de modo que la suma de los mismos a nivel de subdimensiones y dimensiones, permitan inferir el valor correspondiente a cada variable para cada unidad de análisis tratada. La escala de niveles para cada variable se conforma por los valores: nulo, bajo, medio, alto y muy alto, a los cuales se les otorgó un puntaje a partir de la construcción de índice.

A continuación, presentamos como quedaron conformados los índices de las respectivas sub dimensiones y dimensiones de cada variable.

2.6.1. Índice sumatorio: Intención futura de práctica de actividad física

Para cada U.A se realizó la suma de los puntajes de las dimensiones (que comprenden puntajes del 1 al 5). En relación a los valores de la variable, la suma de los puntajes de los valores de las dimensiones dio un puntaje bruto mínimo de 5 y un máximo de 25 y, acorde al resultado se ubicaron en los diferentes niveles de intención futura de práctica de actividad física.

Al valor de la variable *nulo* le corresponde el puntaje 5, ya que la suma de los puntajes del valor *totalmente en desacuerdo* de las dimensiones es 5.

Al valor de la variable *bajo* les corresponden los puntajes comprendidos entre 6 y 11, a *medio* entre 12 y 17, y a *alto* entre 18 y 23, habiendo una diferencia de 5 puntos en cada valor de la variable (intervalos homogéneos).

Al valor de la variable *muy alto* le corresponden los puntajes 24-25.

Variable	Valores	Puntaje	Sub-Dimensiones	Valores	Puntaje
Nivel de Intención práctica futura	R1. Muy alto	24 - 25	-Nivel de acuerdo manifestado respecto al interés del desarrollo de su forma física. -Nivel de acuerdo manifestado respecto al gusto por practicar deporte. -Nivel de acuerdo manifestado por querer formar parte de un club deportivo, luego de finalizar el colegio. -Nivel de acuerdo manifestado respecto a querer mantenerse físicamente activo/a luego de finalizar el colegio. - Nivel de acuerdo manifestado respecto a la práctica habitual de deporte en su tiempo libre	R1: Totalmente en desacuerdo	1
	R2. Alto	18 - 23		R2: En desacuerdo	2
	R3. Medio	12 - 17		R3: Indiferente	3
	R4. Bajo	6 - 11		R4: De acuerdo	4
	R5. Nulo	5		R5: Totalmente de acuerdo	5

2.6.2 Índice sumatorio: Frustración de las necesidades psicológicas básicas de los profesorxs de educación física

En este Índice sumatorio que pertenece a la variable FNPB se realizó la suma de los puntajes de las tres dimensiones (autonomía, competencia y relación con los otros), que comprenden valores de muy bajo a muy alto. En relación a los valores de la variable, la suma de los puntajes de los valores de las dimensiones dio un puntaje bruto mínimo de 4 y un máximo de 28.

Al valor de la variable *muy bajo* le corresponde el puntaje de 4 a 8, ya que la suma de los puntajes del valor *totalmente en desacuerdo* de las dimensiones es 1.

Al valor de la variable *bajo* les corresponden los puntajes comprendidos entre 9 y 12, a *medio* entre 13 y 18, *alto* entre 19 y 23 y *muy alto* entre 24 y 28,

VARIABLE	INDICADORES					
	DIMENSIONES	VALORES PUNTAJE		SUBDIMENSIONES	VALORES	PUNTAJE
Nivel de percepción de la Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas (FNPB) en Profesores de EF	Nivel de Frustración de autonomía	Muy Alto	24 a 28	<ul style="list-style-type: none"> Toma de decisiones impedidas. Comportamiento predeterminado. Forma de enseñanza predeterminada. Forma de enseñanza estipulada. 	Totalmente de acuerdo	7
					Bastante de acuerdo	6
		Alto	19 a 23		De acuerdo	5
		Medio	13 a 18		Indiferente	4
		Bajo	9 a 12		En desacuerdo	3
		Muy Bajo	4 a 8		Bastante en desacuerdo	2
			Totalmente en desacuerdo	1		
	Nivel de Frustración de competencia	Muy Alto	24 a 28	<ul style="list-style-type: none"> Sentimiento de incapacidad. Sentimiento de incompetencia. Sentimiento de torpeza. Limitación de potencial. 	Totalmente de acuerdo	7
					Bastante de acuerdo	6
		Alto	19 a 23		De acuerdo	5
		Medio	13 a 18		Indiferente	4
		Bajo	9 a 12		En desacuerdo	3
		Muy bajo	4 a 8		Bastante en desacuerdo	2
			Totalmente en desacuerdo	1		
	Nivel de Frustración de la relación con los demás	Muy Alto	24 a 28	<ul style="list-style-type: none"> Sentimiento de rechazo. Sentimiento de indiferencia. Sentimiento de desagrado. Sentimiento de envidia. 	Totalmente de acuerdo	7
					Bastante de acuerdo	6
		Alto	19 a 23		De acuerdo	5
		Medio	13 a 18		Indiferente	4
Bajo		9 a 12	En desacuerdo		3	
Muy bajo		4 a 8	Bastante en desacuerdo		2	
		Totalmente en desacuerdo	1			

3.

4. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

3.1 Exposición de los datos

En este apartado expondremos, analizaremos e interpretaremos los datos obtenidos para las dos variables que forman parte de este estudio: frustración de las necesidades psicológicas básicas de profesorxs de educación física (FNPB PEF) y la intención de mantenerse físicamente activos en alumnxs (IMFA). Además, expondremos el comportamiento de sus dimensiones y sub dimensiones. Mostraremos las medidas estadísticas halladas, media, moda y mediana, como así también, expondremos las frecuencias absolutas y porcentuales y los gráficos más representativos.

A partir de esto y conforme al objetivo general propuesto en este trabajo, realizaremos el análisis correspondiente a la relación que se da entre las variables. Para ello, en un primer momento expondremos y analizaremos el comportamiento en cada variable por separado, como así también en sus dimensiones y sub dimensiones.

Para esto, procedimos a:

- Describir el comportamiento de las dimensiones de autonomía, competencia y relación con los demás correspondientes a la variable FNPB PEF.

- Describir el comportamiento de la variable IMFA.

3.1.1. Variable Nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesorxs.

Aquí presentaremos el comportamiento de la variable correspondiente al nivel de FNPB en lxs profesorxs, junto con las dimensiones de autonomía, competencia y relación con lxs demás que forman parte de la misma y que aportan información a nuestra investigación. Para cada una de las dimensiones mostramos la frecuencia absoluta, junto con la frecuencia porcentual, en cada subdimensión sacamos su porcentaje, la tendencia central de promedio y de moda, y los gráficos correspondientes a cada una, según grupo total y por sexo.

3.1.1.1. FNPB Dimensión: Autonomía

Lxs profesorxs que participaron de la muestra fueron 105 en total y manifestaron los siguientes porcentajes y valores correspondientes en relación al nivel de autonomía. El 76,19%, que corresponde al valor muy bajo, reconoció estar totalmente en desacuerdo, un 5,71%, equivalente al valor bajo, demostró estar bastante en desacuerdo, el 4,76%, se mostró en desacuerdo, casi un 12,38%, se manifestó indiferente, y un 0%, señaló estar de acuerdo, bastante de acuerdo un 0,95% y para finalizar un 0% totalmente de acuerdo. A continuación, se presentan las tablas n°1 al n°24, más el gráfico n°1 correspondientes a estos porcentajes:

Tabla n° 1. Frecuencia absoluta y porcentual . Nivel de frustración de la Autonomía. Grupo total

Nivel de autonomía	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual	Valor de la variable
1. Totalmente en desacuerdo	80	76,19 %	Muy bajo
2. Bastante en desacuerdo	6	5,71 %	Bajo
3. En desacuerdo	5	4,76 %	Bajo
4. Indiferente	13	12,38%	Medio
5. De acuerdo	0	0%	Alto
6. Bastante en acuerdo	1	0,95 %	Muy alto
7. Totalmente de acuerdo	0	0 %	Muy alto
Total	105	100 %	

Tabla n° 2 Frecuencias absolutas y porcentual en correlación a los valores asignados.

Frecuencia	Muy Bajo (Puntaje 4/8)	Bajo (Puntaje 9/12)	Medio (Puntaje 13/18)	Alto (Puntaje 19/23)	Muy Alto (Puntaje 4/8)
Absoluta	80	11	13	0	1
Porcentual	76,19 %	10,47 %	12,38%	0%	0,95%

Las subdimensiones que componen la frustración de autonomía en profesors de educación física están conformadas por 4 preguntas dentro del cuestionario QP16 que son las siguientes:.

- 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

Tabla N° 3 Datos porcentuales de las preguntas planteadas según el cuestionario QP16 (ver Anexo 6) para esta subdimensión:

Item QP16	TOTALMENTE DESACUERDO 1	EN DESACUERDO 2	INDIFERENTE 3	DE ACUERDO 4	TOTALMENTE ACUERDO 5
F AUT 1	62 59,04%	33 31,42%	4 3,8 %	3 2,85%	3 2,85%
F AUT 2	55 52,38%	37 35,23%	8 7,61%	2 1,9%	3 2,85%
F AUT 3	58 55,23%	38 36,19%	6 5,71%	2 1,9%	1 0,95%
F AUT 4	59 56,19%	38 36,19%	3 2,85%	3 2,85%	2 1,9%

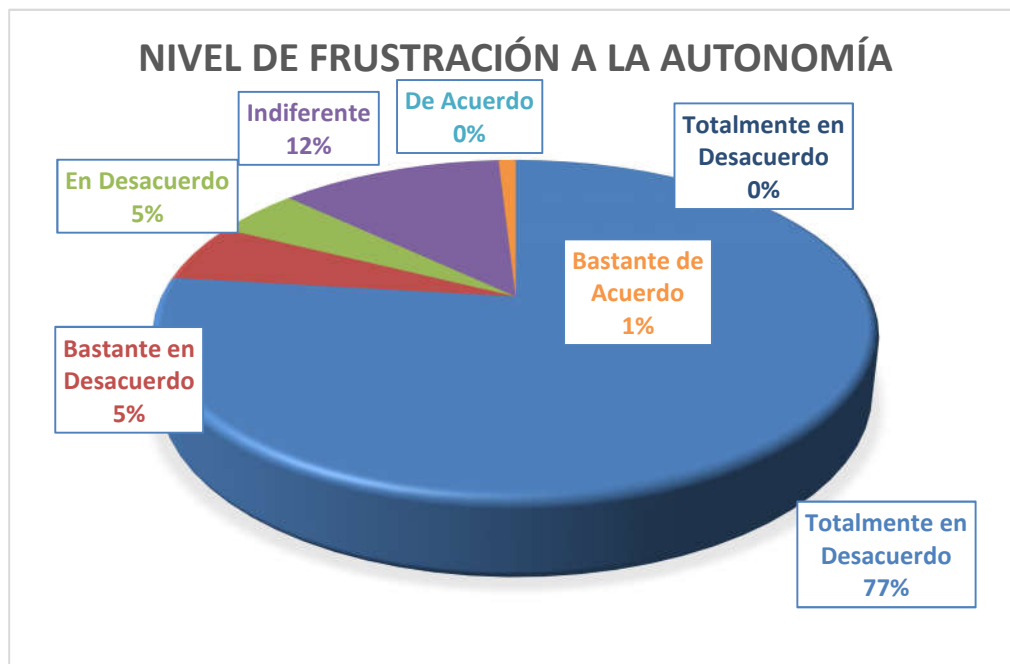
Tabla N°4 Medidas estadísticas de las subdimensiones

MEDIDA	F AUT1	F AUT2	F AUT3	F AUT 4
MEDIA	1,74	1,87	1,71	1,74
MEDIANA	1	1	1	1
MODA	1	1	1	1

Tabla n° 5. Frustración de la Autonomía Tendencia central general para el grupo total

Media	1,74
Moda	4

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



3.1.1.1.1 Nivel de frustración de la Autonomía. Frecuencia porcentual según sexo

Del total de Varones (53) el 71,69% demostró tener un nivel muy bajo de su frustración de la autonomía mientras que el 11,32% de esos varones tiene un nivel de baja frustración, el 15,09% tiene un nivel medio, el nivel alto de frustración obtuvo un 0% mientras que el nivel muy alto de frustración, solo un individuo demostró estarlo (1,8%).

Mientras que, en el total de mujeres (52), el 80,77% posee un nivel de frustración de su autonomía muy bajo y se mostró totalmente en desacuerdo, el 9,62 % tiene un nivel bajo, mostrándose en desacuerdo,

El 9,62 % que posee un nivel medio, se manifestó indiferente, el 0 % de nivel bajo consideró estar de acuerdo y el 0 % con nivel muy alto, estuvo totalmente de acuerdo. A continuación, en las tablas nº6 y nº7, más el gráfico nº2, se comparan los resultados mencionados.

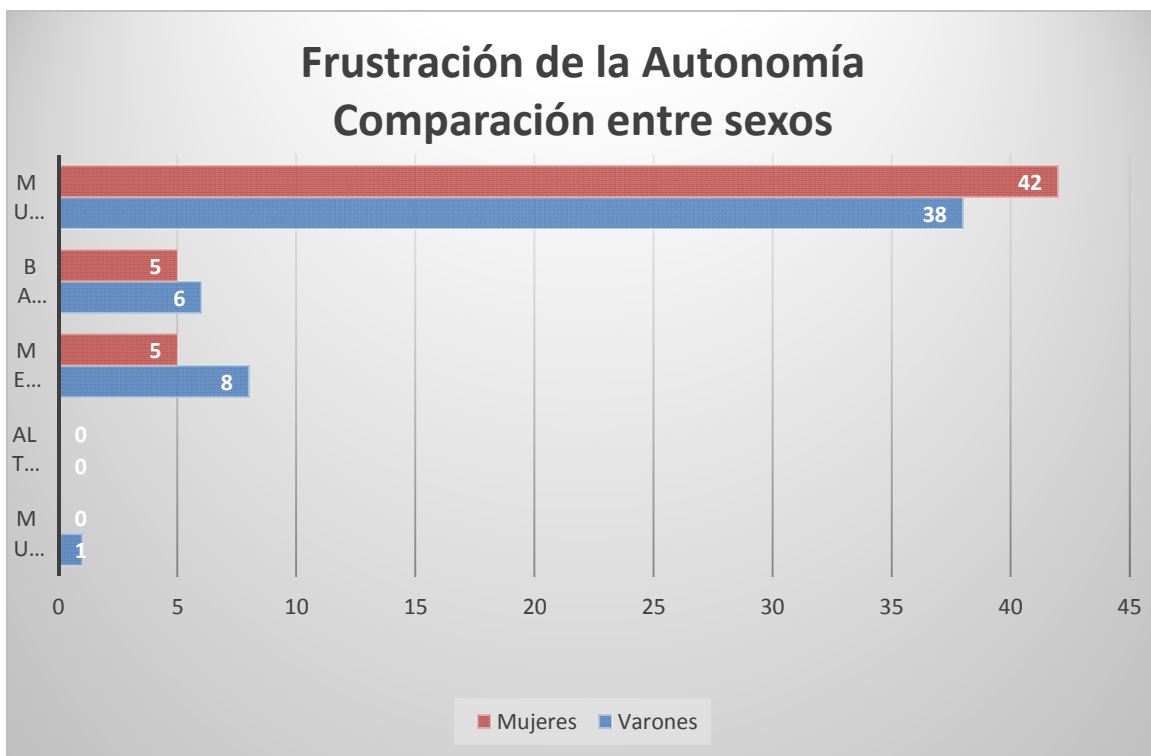
Tabla nº 6. Nivel de frustración de la Autonomía. Comparación entre sexos

Nivel de autonomía	Femenino	Masculino
1. Totalmente en desacuerdo	42	38
2. Bastante en desacuerdo	5	6
3. En desacuerdo		
4. Indiferente	5	8
5. De acuerdo	0	0
6. Bastante en acuerdo	0	1
7. Totalmente de acuerdo		
Total	52	53

Tabla nº 7 . Nivel de frustración de la autonomía. Tendencia central por cuota: sexo

	Mujeres	Hombres
Media	1,57	1,95
Moda	4	4

Gráfico 2. Frustración de la Autonomía. Comparación entre sexo



3.1.1.2. FNPB Dimensión: Competencia

Lxs profesorxs que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de competencia. El 55,2% del total de la muestra, tiene un nivel de frustración de la competencia muy bajo y reconoció estar totalmente en desacuerdo, el 25,7% aproximado con un nivel bastante en desacuerdo, el 7,1% en desacuerdo, mientras que el 3,3% aproximado posee un nivel medio y se mostraron indiferentes, casi un 2,9%, estuvieron de acuerdo, y alrededor de un 4,8%, señalaron estar bastante de acuerdo, para terminar con un 1% totalmente de acuerdo. A continuación, se presentan las tablas nº 8 y nº 9, más el gráfico nº3 correspondientes a estos porcentajes:

Tabla nº 8. Nivel de frustración de la Competencia. Grupo total

Nivel de autonomía	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual	Valor de la variable
1. Totalmente en desacuerdo	56	53,3 %	Muy bajo
2. Bastante en desacuerdo	19	18,09 %	Muy Bajo
3. En desacuerdo	18	17,14%	Bajo
4. Indiferente	6	5,71 %	Medio
5. De acuerdo	2	1,9 %	Alto
6. Bastante en acuerdo	4	3,8 %	Alto
7. Totalmente de acuerdo	0	%	Muy alto
Total	105	100%	

Tabla n° 9 Frecuencias absolutas y porcentual en correlación a los valores asignados.

Frecuencia	Muy Bajo (Puntaje 4/8)	Bajo (Puntaje 9/12)	Medio (Puntaje 13/18)	Alto (Puntaje 19/23)	Muy Alto (Puntaje 4/8)
Absoluta	75	18	6	6	0
Porcentual	71,42%	17,14%	5,71%	5,71%	0%

Las subdimensiones que componen la frustración de la competencia en profesors de educación física están conformadas por 4 preguntas dentro del cuestionario QP16 que son las siguientes:

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

Tabla N° 10 Datos porcentuales de las preguntas planteadas según el cuestionario QP16 (ver Anexo 6) para esta subdimensión

Item QP16	TOTALMENTE DESACUERDO 1	EN DESACUERDO 2	INDIFERENTE 3	DE ACUERDO 4	TOTALMENTE ACUERDO 5
F COMP 1	79 75,23%	10 9,52%	4 3,8%	9 8,57%	3 2,85%
F COMP 2	88 83,8%	5 4,76%	3 2,85%	9 8,57%	0 0%
F COMP 3	85 80,95%	9 8,57%	3 2,85%	7 6,66%	1 0,95%
F COMP 4	88 83,8%	6 5,71%	4 3,8%	7 6,66%	0 0%

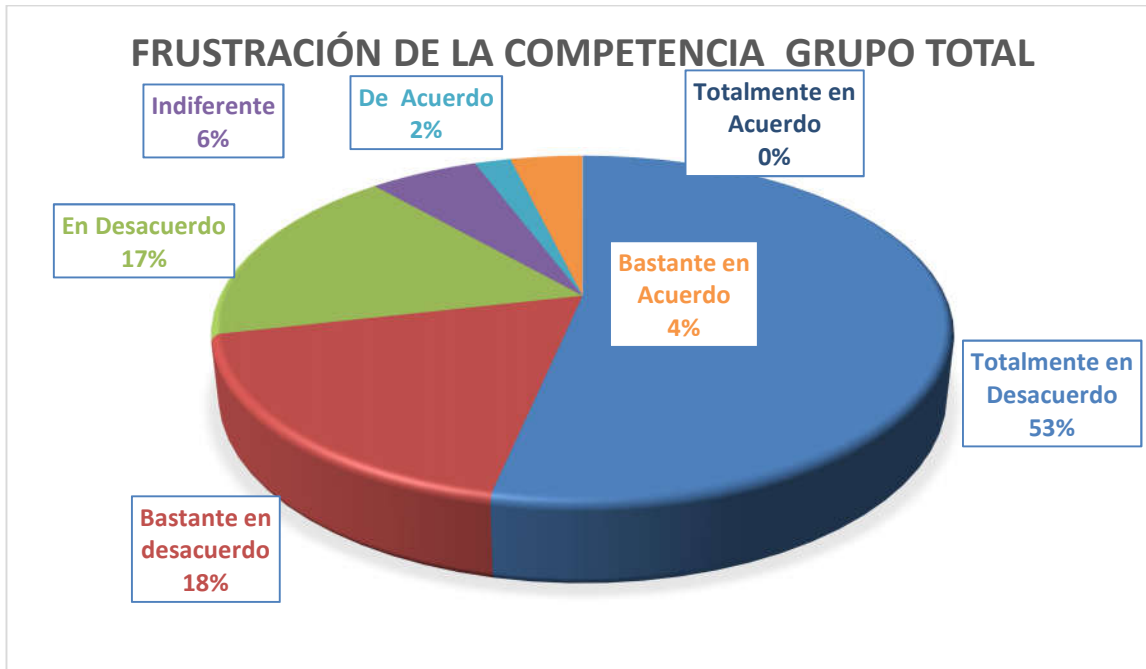
Tabla N° 11 Medidas estadísticas de las subdimensiones

MEDIDA	F COMP. 1	F COMP. 2	F COMP. 3	F COMP. 4
MEDIA	2,07	1,83	1,91	1,8
MEDIANA	1	1	1	1
MODA	1	1	1	1

Tabla n° 12. Frustración de la Competencia Tendencia central general para el grupo total

Media	1,9
Moda	4

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



3.1.1.2.1 Nivel de frustración de la Competencia. Frecuencia porcentual según sexo

Del total de varones (53), el 73,58% tiene un nivel de frustración de la competencia muy bajo, manifestando estar totalmente en desacuerdo, el 18,86% mostró un nivel bajo, estando de desacuerdo, el 3,77% tiene un nivel medio y se consideró indiferente, también el 3,77% posee un nivel alto y se mostró de acuerdo y el 0% tiene un nivel muy alto, respondiendo totalmente de acuerdo. Mientras que en el total de mujeres (52), el 69,23% tiene un nivel de frustración de la competencia muy bajo y se mostró totalmente en desacuerdo, el 15,38% posee un nivel bajo, estando en desacuerdo, el 7,69% con un nivel medio, se manifestó indiferente, el 7,69% de nivel alto, consideró estar de acuerdo y el 0% tiene un nivel muy alto, respondiendo totalmente de acuerdo. A continuación, en las tablas nº13 y nº14, más el gráfico nº4, se comparan los resultados mencionados.

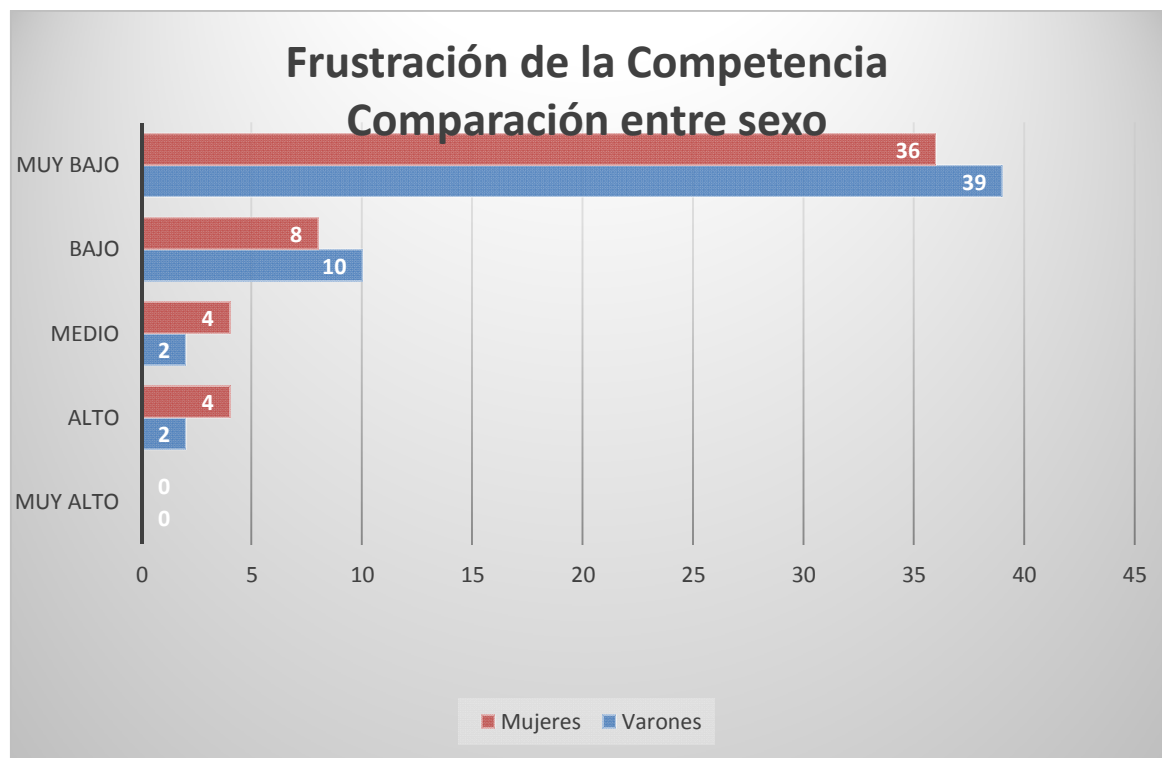
Tabla nº 13. Nivel de Frustración de la Competencia. Frecuencia relativa comparación entre sexo

Nivel de autonomía	Femenino	Masculino
8. Totalmente en desacuerdo	36	39
9. Bastante en desacuerdo	8	10
10. En desacuerdo		
11. Indiferente	4	2
12. De acuerdo	4	2
13. Bastante en acuerdo	0	0
14. Totalmente de acuerdo		
Total	52	53

Tabla n° 14. Nivel de frustración de la Competencia en cuota: sexo

	Mujeres	Hombres
Media	1,97	1,84
Moda	4	4

Gráfico 4. Frustración de la Competencia. Comparación entre sexo



3.1.1.3 FNPB Dimensión: Relación con lxs demás

Lxs docentes que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de frustración en relación con los demás. Un 43,80% del total de la muestra tiene un nivel de frustración de la relación con lxs demás muy bajo reconociendo estar totalmente en desacuerdo, el 27,61% aproximado con un nivel bajo demostró estar bastante en desacuerdo, mientras

que el 15,23% aproximado de nivel medio, se mostró en desacuerdo, el 10,47% permaneció indiferente, el 0% de acuerdo con nivel muy alto, señalaron estar de acuerdo. Bastante de acuerdo un 2,85% y totalmente de acuerdo 0%. A continuación, se presentan las tablas n° 15 a la n°19, más el gráfico n° 6, correspondientes a estos porcentajes:

Tabla n° 15. Nivel de frustración de la Relación con lxs demás. Grupo total

Nivel de relación con lxs demás	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Valor de la variable
1 Totalmente en desacuerdo	46	43,80%	Muy bajo
2. Bastante en desacuerdo	29	27,61%	Muy Bajo
3 En desacuerdo	16	15,23%	Bajo
4 Indiferente	11	10,47%	Medio
5 De Acuerdo	0	0%	Alto
6 Bastante en acuerdo	3	2.85%	Alto
7 Totalmente de acuerdo	0	0%	Muy alto
Totales	105	100%	

Tabla n° 16 Frecuencias absolutas y porcentual en correlación a los valores asignados.

Frecuencia	Muy Bajo (Puntaje 4/8)	Bajo (Puntaje 9/12)	Medio (Puntaje 13/18)	Alto (Puntaje 19/23)	Muy Alto (Puntaje 4/8)
Absoluta	75	16	11	3	0
Porcentual	71,42%	15,23%	10,47%	2,85%	0%

Las subdimensiones que componen la frustración de la relación con los demás en profesorxs de educación física están conformadas por 4 preguntas dentro del cuestionario QP16 que son las siguientes:

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 institución educativa no me agrada

73.- Siento que otros tienen envidia cuando logro éxitos

Tabla N° 17 Datos porcentuales de las preguntas planteadas según el cuestionario QP16 (ver Anexo 6) para esta subdimensión

Item QP16	TOTALMENTE DESACUERDO 1	EN DESACUERDO 2	INDIFERENTE 3	DE ACUERDO 4	TOTALMENTE ACUERDO 5
F Rel con lxs demás 1	94 89,52%	4 3,8%	3 2,85%	3 2,85%	1 0,95%
F Rel con lxs demás 2	80 76,19%	10 9,52%	4 3,8%	6 5,71%	5 4,76%
F Rel con lxs demás 3	85 80,95%	9 8,57%	6 5,71%	4 3,8%	1 0,95%
F Rel con lxs demás 4	81 77,14%	5 4,76%	3 2,85%	9 8,57%	7 6,66%

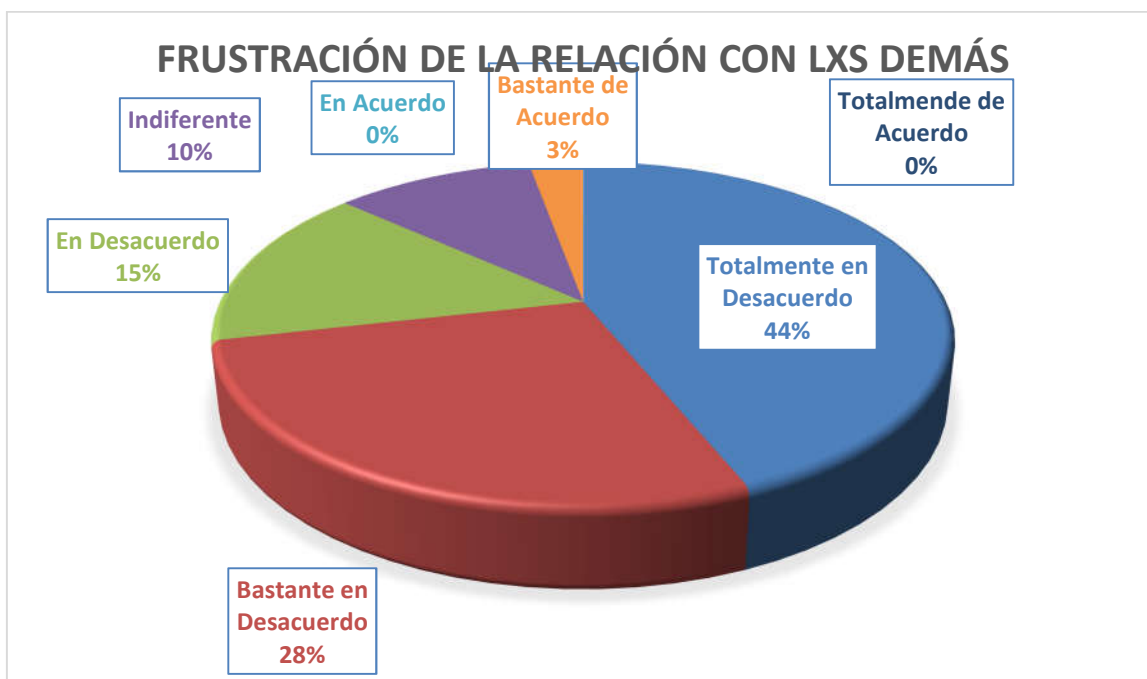
Tabla N° 18 Medidas estadísticas de las subdimensiones

MEDIDA	F Rel. 1	F Rel. 2	F Rel. 3	F Rel. 4
MEDIA	1,58	2,12	1,81	2,14
MEDIANA	1	2	1	1
MODA	1	1	1	1

Tabla n° 19. Frustración de la Relación con lxs demás Tendencia central general

Media	1,91
Moda	1

Gráfico N° 5: Frecuencia Porcentual. Nivel de frustración de la relación con lxs demás. Grupo total



3.1.1.3.1 Nivel de frustración de la Relación con lxs demás. Frecuencia porcentual según sexo

Del total de varones, el 75,47% tiene un nivel de frustración de la relación con lxs demás muy bajo, manifestando estar totalmente en desacuerdo, el 13,20% con un nivel bajo estuvo en desacuerdo, el 7,54% con un nivel medio se consideró indiferente, un 3,77% tiene un nivel alto se mostró en acuerdo y el 0% de nivel muy alto estuvo totalmente en acuerdo. Mientras que, en el total de mujeres, el 67,30% tiene un nivel de frustración de la relación con lxs demás muy bajo, y se mostró totalmente en desacuerdo, el 17,30% con un nivel bajo estuvo en desacuerdo, el 13,46% tiene un nivel medio y se manifestó indiferente, el 1,92% con un nivel alto consideró estar de acuerdo y el 0% de nivel muy alto consideró estar totalmente de acuerdo. A continuación, en las tablas nº 20 y nº 21, más el gráfico nº 7, se comparan los resultados mencionados:

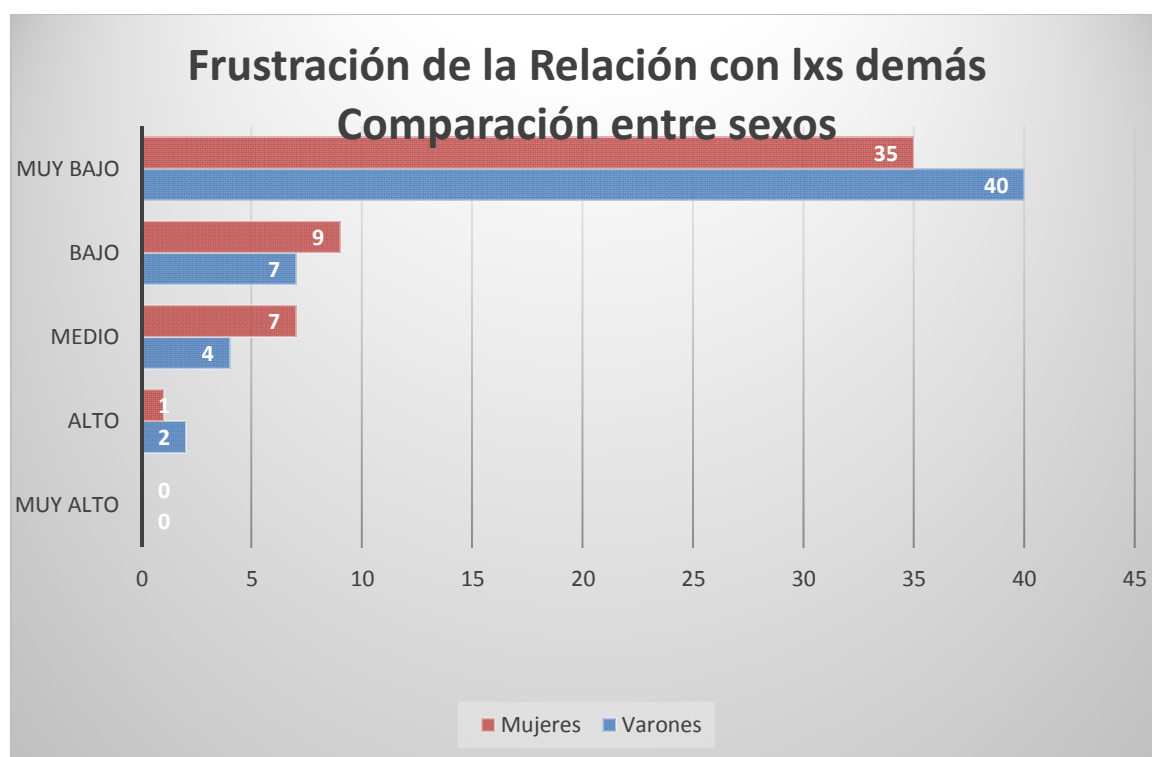
Tabla nº20. Nivel de Frustración de la relación con lxs demás. Frecuencia porcentual, comparación entre sexo

Nivel de autonomía	Femenino	Masculino
1. Totalmente en desacuerdo	35	40
2. Bastante en desacuerdo	9	7
3. En desacuerdo		
4. Indiferente	7	4
5. De acuerdo	1	2
6. Bastante en acuerdo	0	0
7. Totalmente de acuerdo		
Total	52	53

Tabla n° 21. Nivel de frustración de la relación con lxs demás. Tendencia central por sexo femenino y masculino

	Mujeres	Hombres
Media	1,95	1,88
Moda	4	4

**Gráfico n° 6: Nivel de frustración de la relación con lxs demás
Comparación entre sexo**



3.1.2. Variable Intención futura de ser físicamente activx en estudiantes

Aquí presentaremos el comportamiento de la variable correspondiente a la IMFA, mostramos la frecuencia absoluta, junto con la frecuencia porcentual más la tendencia central de promedio, moda, y los gráficos correspondientes a cada una, según grupo total y por sexo.

Del total de la muestra 916 alumnxs, el 20,19% manifiesta tener una intención futura de ser físicamente activx con el valor muy alto, el 46,39% en un nivel alto, el 28,05% en un nivel medio, el 5,02% en un nivel bajo de intención y el 0,32 en el nivel nulo.

En las siguientes tablas del n°22 al n°26 y el gráfico n°8 observamos esta información.

Tabla N° 22 : IMFA Frecuencia porcentual. Grupo total

Valores	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual	Valor de la variable
R1 Muy alto	185	20,19 %	Totalmente en desacuerdo
R2 Alto	425	46,39%	En desacuerdo
R3 Medio	257	28,05 %	Indiferente
R4 Bajo	46	5,02%	De acuerdo
R5 Nulo	3	0,32%	Totalmente de acuerdo
Total	916	100 %	

Tabla n° 23 Frecuencias absolutas y porcentual en correlación a los valores asignados

Frecuencia	Muy Alto (Puntaje 24/25)	Alto (Puntaje 18/23)	Medio (Puntaje 12/17)	Bajo (Puntaje 6/11)	Nulo (Puntaje 5)
Absoluta	185	425	257	46	3
Porcentual	20,19%	46,39%	28,05%	5,02%	0,32%

Las subdimensiones que componen la intención de práctica en alumnx de educación física están conformadas por 5 preguntas dentro del cuestionario QA17 que son las siguientes:

Respecto a tu intención de practicar alguna actividad física y/o deporte...

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 el colegio me gustaría mantenerme físicamente activo/a
45. Habitualmente practico deporte en mi tiempo libre

Tabla N° 24 Datos porcentuales de las preguntas planteadas según el cuestionario QA16 (ver Anexo 7) para esta subdimensión:

Item QA16	TOTALMENTE DESACUERDO 1	EN DESACUERDO 2	INDIFERENTE 3	DE ACUERDO 4	TOTALMENTE ACUERDO 5
IMFA 1	14 1,52%	48 5,24%	170 18,55%	281 30,67%	403 43,99%
IMFA 2	33 3,6%	68 7,42%	157 17,13%	313 34,17%	345 37,66%
IMFA 3	111 12,11%	99 10,8%	228 24,89%	205 22,37%	273 29,8%
IMFA 4	19 2,07%	45 4,91%	147 16,04%	304 33,18%	401 43,77%
IMFA 5	90 9,82%	118 12,88%	186 20,3%	216 23,58%	306 33,4%

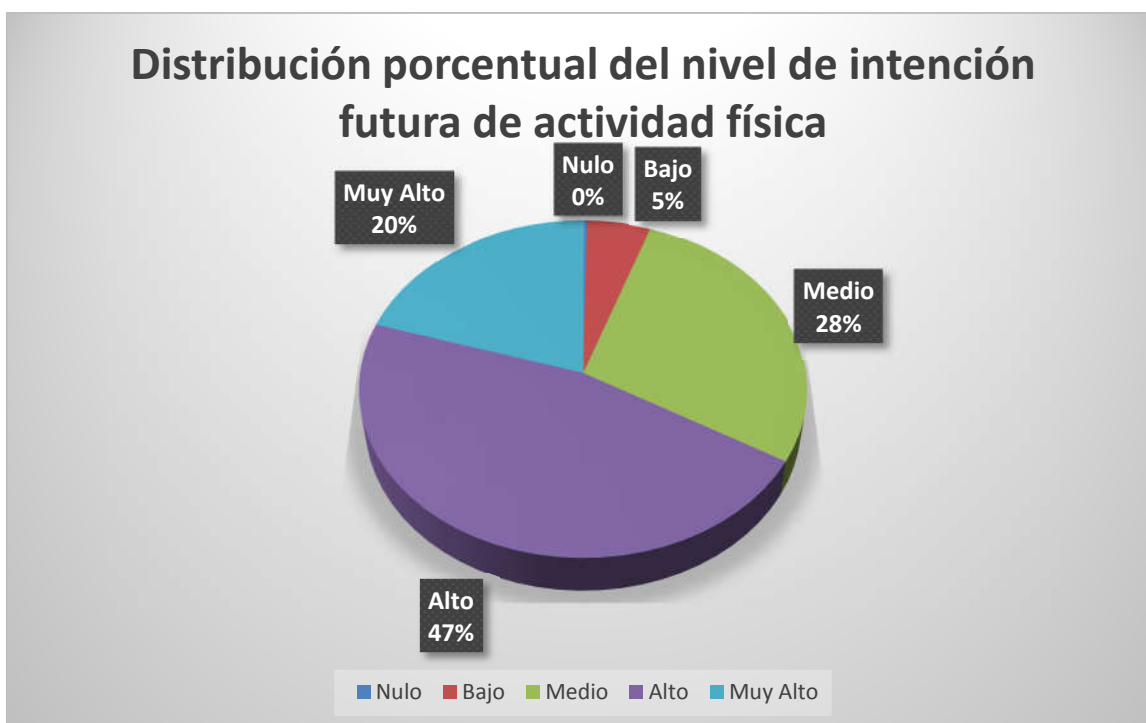
Tabla N° 25 Medidas estadísticas de las subdimensiones

MEDIDA	IMFA 1	IMFA 2	IMFA 3	IMFA 4	IMFA 5
MEDIA	4,1	3,94	3,46	4,11	3,57
MEDIANA	4	4	4	4	4
MODA	5	5	5	5	5

Tabla n° 26. IMFA Tendencia central general para el grupo total

Media	3,84
Moda	5

Gráfico N° 7: IMFA distribución porcentual, grupo total



3.1.2.1 IMFA Frecuencia porcentual según sexo

El total de varones es de 412 alumnos y el total de mujeres es de 504 en la tabla n° 27 vemos la frecuencia porcentual de cada valor, haciendo la comparación entre sexo y en la tabla n°28 vemos la tendencia de moda y media divididos por genero.

Tabla n°27. Nivel de IMFA. Frecuencia porcentual, comparación entre sexo

Nivel de IMFA	Femenino	Masculino
MUY ALTO	88	97
ALTO	248	177
MEDIO	144	113
BAJO	24	22
NULO	0	3
Total	504	412

Tabla n° 28. Nivel de IMFA. Tendencia central por sexo femenino y masculino

	Mujeres	Hombres
Media	3,81	3,87
Moda	5	5

En el siguiente gráfico se puede comparar cómo se comporta la variable IMFA según los porcentajes por género:

Gráfico nº 8 : Nivel de IMFA Comparación entre sexo

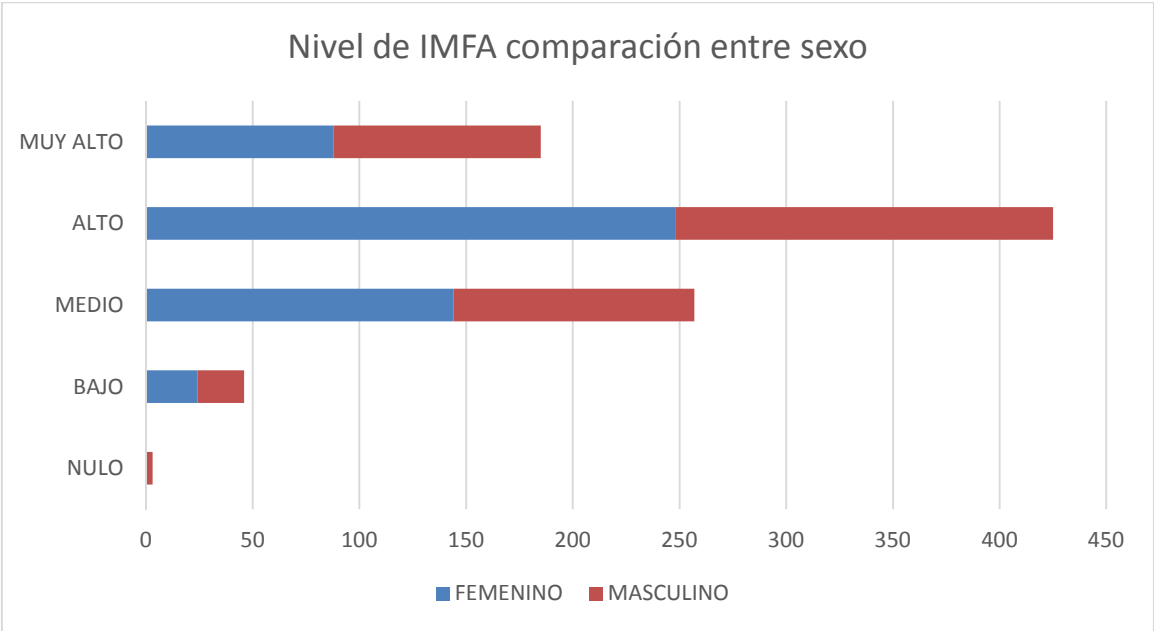
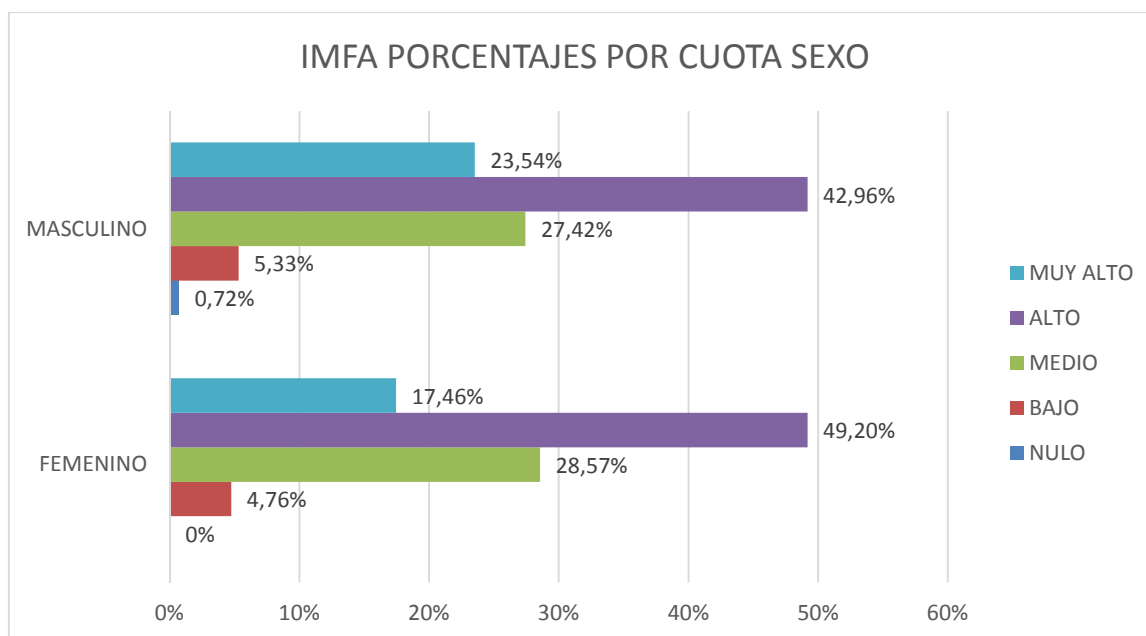


Gráfico n°9 Distribución porcentual por cuota sexo.

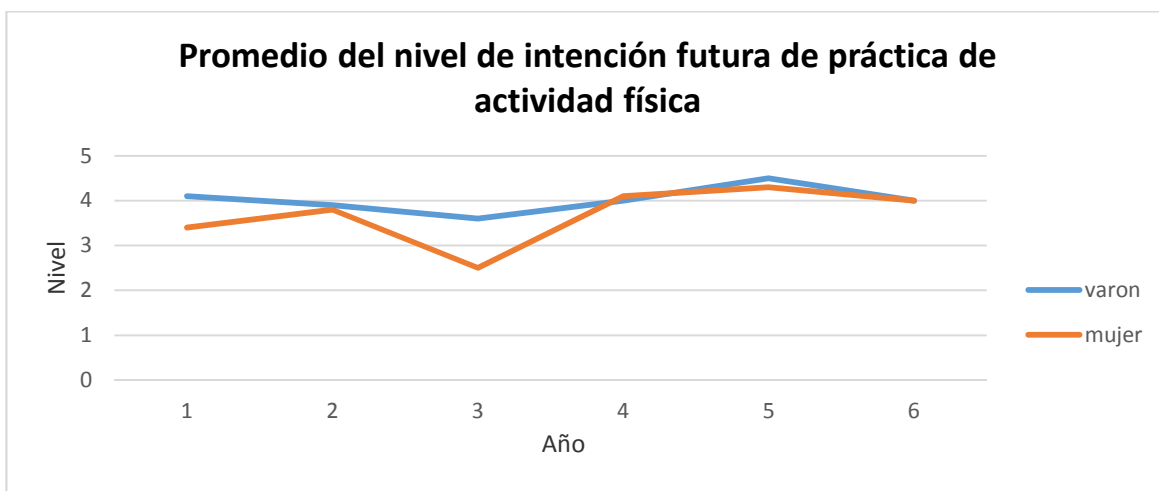


Los varones de la muestra manifestaron que tienen un nivel alto de intención futura de actividad física en 1º, 2º, 4º, 5º y 6º año, pero en 3º año el nivel es medio. Las mujeres, manifestaron en 1º y 2º año un nivel medio, en 3º año un nivel bajo y en 4º, 5º y 6º año un nivel alto de intención futura de ser físicamente activxs. La siguientes tablas n° 30 y n° 31 y los gráficos n° 10 y n° 11 detallan esta información.

Tabla n° 29 IMFA promedio del nivel de intención futura por curso y por sexo

Promedio del nivel de intención futura				
	<i>Varones</i>	Nivel	<i>Mujeres</i>	Nivel
1º	4,1	Alto	3,4	Medio
2º	4	Alto	3,8	Medio
3º	3,6	Medio	2,5	Bajo
4º	4	Alto	4,1	Alto
5º	4,5	Alto	4,3	Alto
6º	4	Alto	4	Alto

Gráfico n°10 IMFA por curso y por sexo



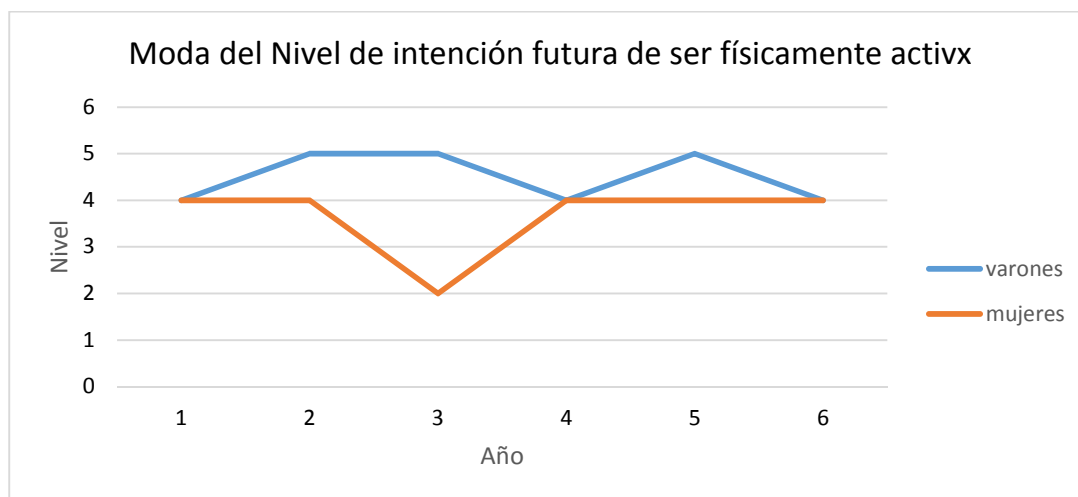
La moda obtenida en la muestra ha sido: en los varones de 1º, 4º y 6º de nivel alto en la intención futura de realizar actividad física y en 2º, 3º y 5º de nivel muy alto. En cuanto a las mujeres, la moda en 1º, 2º, 4º, 5º y 6º ha sido de nivel alto” y en 3º la moda ha sido de nivel bajo.

En la siguiente tabla y gráfico se puede observar la moda según el “género” y el “curso”.

Tabla n° 30 IMFA Tendencia por curso y por sexo

	Moda			
	Varones	Nivel	Mujeres	Nivel
1º	4	Alto	4	Alto
2º	5	Muy alto	4	Alto
3º	5	Muy alto	2	Bajo
4º	4	Alto	4	Alto
5º	5	Muy alto	4	Alto
6º	4	Alto	4	Alto

Gráfico n° 11 Tendencia por curso y por sexo



3.2. Análisis e interpretación de los datos

En esta investigación se realizó un análisis de datos de la relación que se da entre las dos variables a partir de los objetivos propuestos. En una primera instancia se analizó, describió y comparó el comportamiento de cada una de las variables, junto con sus dimensiones y sub-dimensiones, de forma separada, para luego poder analizar esas relaciones. Las relaciones establecidas entre las variables en este trabajo se presentan a continuación. Cada punto presenta un gráfico de los resultados obtenidos con su explicación, análisis e interpretación.

Las relaciones establecidas en nuestro trabajo fueron las siguientes:

- Relacionar el nivel de FNPB de lxs profesorxs de EF en el nivel medio del sistema educativo formal argentino.

- Relacionar los niveles de FNPB (autonomía, competencia y relación con los otros) entre lxs profesorxs mujeres y varones.
- Relacionar los niveles de FNPB de lxs docentxs con la IMFA de lxs alumnxs.
- Identificar los niveles más bajos o altos de IMFA según el sexo.
- Identificar el nivel alto de IMFA que presentan lxs estudiantes según los cursos superiores del nivel medio.

3.2.1. Relación entre las dimensiones y sub-dimensiones de la variable frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesorxs de educación física

En una primera instancia realizaremos un análisis e interpretación de las subdimensiones de cada dimensión, para luego, realizar una en forma conjunta de la variable.

La dimensión de nivel de frustración de la autonomía presenta 4 sub-dimensiones). En cuanto a las sub-dimensiones planteadas, toma de decisiones impedidas, comportamiento predeterminado, forma de enseñanza predeterminada y por último forma de enseñanza estipulada. Evidencian todas, bajos niveles en cuanto a su frustración, esto generará consecuencias positivas en el alumnado durante las clases de EF (Cheon, Reeve, y Moon, 2012; Cheon, Reeve, Yu, y Jang, 2014) y fuera de ellas (Haerens, Kirk, Cardon, De Bourdeaudhuij, y Vansteenkiste, 2010; González-Cutre y col., 2014). La sub-dimensión que posee los niveles más altos es la referida al comportamiento predeterminado, esta evidencia niveles medios. En cuanto a las otras sub-dimensiones lxs docentes refieren a no sentirse forzadx ni sentirse presionadx a aceptar formas de enseñanza ya estipuladas. En cuanto a los resultados obtenidos podemos decir que lxs profesorxs de educación física poseen niveles bajos de frustración de autonomía. Por lo tanto, no sienten el impedimento de tomar decisiones respecto al modo que enseñan. En este sentido, se trataría de un estilo más autónomo de enseñanza ya que, de lo contrario, exponer a los estudiantes a un estilo de

enseñanza más controlador puede desencadenar consecuencias negativas (De Meyer y col., 2014; Reeve y Tseng, 2011) e incluso provocar en el alumnado un comportamiento retador hacia las demandas y expectativas que se esperan de ellos en las clases de EF (i.e., conducta de oposición desafiante; Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, y Van Petegem, 2015).

También podemos agregar que no se sienten presionados, por la institución en donde desarrollan su trabajo ni por el alumnado. Pero, lo que se manifiesta, es sobre sentirse presionados en cuanto a comportarse de determinada manera. Deci y Ryan (2000) señalaron que la frustración de las NPB es un proceso que va más allá de la falta de satisfacción. Concretamente, en palabras de Bartholomew, Ntoumanis, Ryan y Thøgersen-Ntoumani (2011) “la frustración de las necesidades no refleja únicamente la percepción de que la satisfacción de las necesidades es baja, sino que además la satisfacción de las necesidades está siendo obstruida o frustrada activamente en un contexto determinado” (p. 78).

Sin embargo, estudios en otros ámbitos (e.g., deportivo, laboral), han mostrado que la frustración de la necesidad de autonomía se asocia con consecuencias negativas como la depresión, el burnout o el estrés (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch et al., 2011; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, y Thøgersen-Ntoumani, 2011).

La dimensión de nivel de frustración de la competencia presenta 4 subdimensiones. Estas son: sentimiento de incapacidad, sentimiento de incompetencia, sentimiento de torpeza y limitación de potencial. Se evidencian niveles bajos en cuanto a su frustración, pero en un porcentaje menor en comparación a la de autonomía. En cuanto a los resultados obtenidos podemos decir que lxs profesorxs de educación física poseen niveles bajos de frustración de competencia. Por lo tanto, se sienten eficientes en el trabajo que realizan y poseen tendencia de querer tener un efecto en sus clases y alcanzar los resultados deseados (Deci & Ryan, 2000). En cambio, cuando las personas experimentan amotivación al realizar una determinada actividad, suelen sentirse incompetentes en ese ambiente, sentir que aquella actividad no conlleva las consecuencias esperadas o considerar que aquella actividad no tiene valor o interés. Generalmente, la amotivación se ha relacionado con consecuencias

desadaptativas para el funcionamiento humano, como la disminución del rendimiento y el bienestar (ver Deci y Ryan, 2000). Dada la naturaleza de la amotivación, se espera que aquellos profesores que sientan sus NPB frustradas tengan más tendencia a experimentar esta forma motivacional (Alcaraz, 2015).

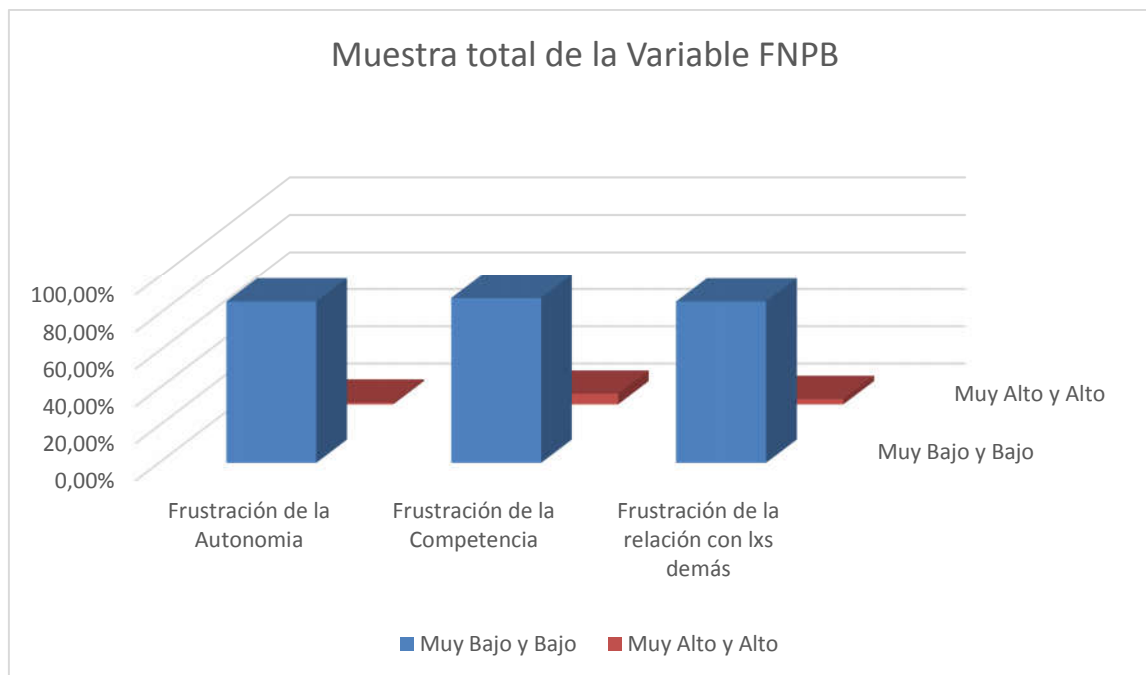
La dimensión de frustración de la relación con lxs demás presenta 4 sub-dimensiones: sentimiento de rechazo, sentimiento de indiferencia, sentimiento de desagrado y por último sentimiento de envidia. Estas sub-dimensiones presentan niveles bajos en cuanto a su frustración, pero en menor medida con respecto a las dimensiones de competencia y de autonomía. La sub-dimensión que no posee los mismos niveles es la referida al nivel de sentimiento de envidia, que evidencia niveles medios. En cuanto a los resultados obtenidos y analizados en forma global podemos decir que lxs profesorxs de educación física poseen niveles bajos de frustración de la relación con lxs demás, Por lo tanto, según Kasser, Cohn, Kanner & Ryan (2007 citados por Núñez 2014), lxs profesorxs de la muestra tendrían vínculos satisfactorios con el entorno en el cual desempeñan su trabajo, y se sienten aceptados y también aceptan a los demás. En futuras investigaciones habría que profundizar sobre estas subdimensiones, ya que algunos autores consideran a las relaciones sociales como la más importante e influyente de las tres necesidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 2000).

Por otra parte, en el total de la muestra observamos que el 86,66 % mostró niveles bajos y muy bajos de frustración de la autonomía, un 88,56 % de competencia y un 86,65 % de relación con lxs demás. En el otro extremo observamos que un 0,95% expresó niveles altos y muy altos de frustración de autonomía, un 5,71% de competencia y un 2,85% de relación con lxs demás. Se evidenció un porcentaje más bajo en los niveles muy alto en la relación con lxs demás respecto a las otras dos necesidades, pero aún seguía siendo elevado. Por lo tanto, entendemos que la mayoría de lxs profesorxs no presentaría frustración en sus necesidades psicológicas básicas.

En el gráfico n° 12 se puede observar, en la parte inferior, un equilibrio entre las dimensiones de autonomía, competencia y relaciones con lxs demás respecto a los niveles bajo y muy bajo (azul). Y, en la parte superior, un equilibrio en los

niveles alto y muy alto (rojo) de la frustración de las necesidades psicológicas básicas, con una pequeña diferencia de porcentaje de las relaciones con lxs demás respecto a la autonomía y la competencia.

Gráfico n° 12 Muestra total de la variable FNPB



3.2.2. Relación entre las sub-dimensiones de la variable Intención de mantenerse físicamente activxs en alumnxs de nivel medio

La dimensión de intención de mantenerse físicamente activxs presenta 5 sub-dimensiones. Estas son: nivel de acuerdo manifestado respecto al interés del desarrollo de su forma física, el nivel de acuerdo manifestado respecto al gusto por practicar deporte, el nivel de acuerdo manifestado por querer formar parte de un club deportivo luego de finalizar el colegio, el nivel de acuerdo manifestado respecto a querer mantenerse físicamente activx luego de finalizar el colegio y, por último, el nivel de acuerdo manifestado respecto a la práctica habitual de deporte en su tiempo libre. Evidencian todas, niveles altos. La sub-dimensión que posee los niveles más altos, con el valor totalmente de acuerdo, es la sub-dimensión número 1, nivel de acuerdo respecto al interés del desarrollo de su forma física con el 43,99%. En segundo lugar, se ubica la sub-dimensión con respecto a

querer mantenerse físicamente activx al finalizar el colegio con el 43,77% de totalmente de acuerdo, en el valor de acuerdo con el 34,17 % se encuentra la sub-dimensión que representa al nivel de acuerdo respecto al gusto por practicar deporte. En tercer lugar, la cuarta sub-dimensión, el nivel de acuerdo de mantenerse físicamente activos con el 33,18 % de acuerdo. En cuanto al valor indiferente vuelve a aparecer la sub-dimensión número 3 con el 24,89% indiferentes al respecto de querer formar parte de un club deportivo. Para que haya intención futura de práctica físico-deportiva es necesario que los sujetos se sientan motivados, y que realicen educación física por placer (Peiró Velert y Sanchis Gimeno, 2004).

En cuanto al valor en desacuerdo la que sacó la máxima puntuación fue la sub dimensión número 5 con el 12,88% y en el caso de estar totalmente en desacuerdo la máxima puntuación la tuvo la sub-dimensión número 3 con el 12,11% que no quieren formar parte de un club deportivo cuando terminen el colegio. Si tomamos a todos los alumnx que se encuadran dentro de los valores Totalmente en desacuerdo de las cinco sub dimensiones nos da que el 26,7 % del total no presentan ningún interés (gráfico nº12). Estos jóvenes presentan muchas problemáticas, entre ellas la falta de actividad física, lo que lleva al sedentarismo y obesidad, entre otras (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Ponce-de-León-Elizondo, Sanz-Arazuri, Valdemoros-San-Emeterio, Martínez-Molina, 2015)

Según los datos arrojados en el trabajo de campo podemos decir que para la variable IMFA en alumnx de nivel medio en clases de educación física, la mayoría de quienes participaron de la muestra, tienen un alto nivel de intención de práctica futura, destacándose como la menos satisfecha la subdimensión de formar parte de un club deportivo una vez finalizado el colegio. Los autores Ruiz-Pérez, Ramón-Otero, Palomo-Nieto, Ruiz-Amengual y Navia-Manzano (2014) sostienen que hubo un incremento del sedentarismo y la inactividad entre lxs adolescentes y las personas más jóvenes; y a su vez un descenso progresivo en la práctica de actividad física. En conclusión podemos afirmar que, por un lado está la intención y, por otro, lo que realmente sucede, existen muchas investigaciones que afirman que ha aumentado el sedentarismo (Troiano et al., 2008; Verloigne et al., 2012), pero los resultados de este trabajo sugieren que la

intención de ser activos es alta y esto puede ser una oportunidad para cambiar los hábitos sedentarios. La clase de EF se presenta como un entorno de relevancia en el que el adolescente puede adquirir hábitos de práctica (González-Cutre, 2009; Moreno, Zomeño, Marín, Cervello, y Ruiz, 2009)

En los siguientes gráficos n° 13 y n° 14 se pueden observar estos resultados.

Gráfico n° 13 IMFA - Porcentaje de los valores en cada una de las subdimensiones

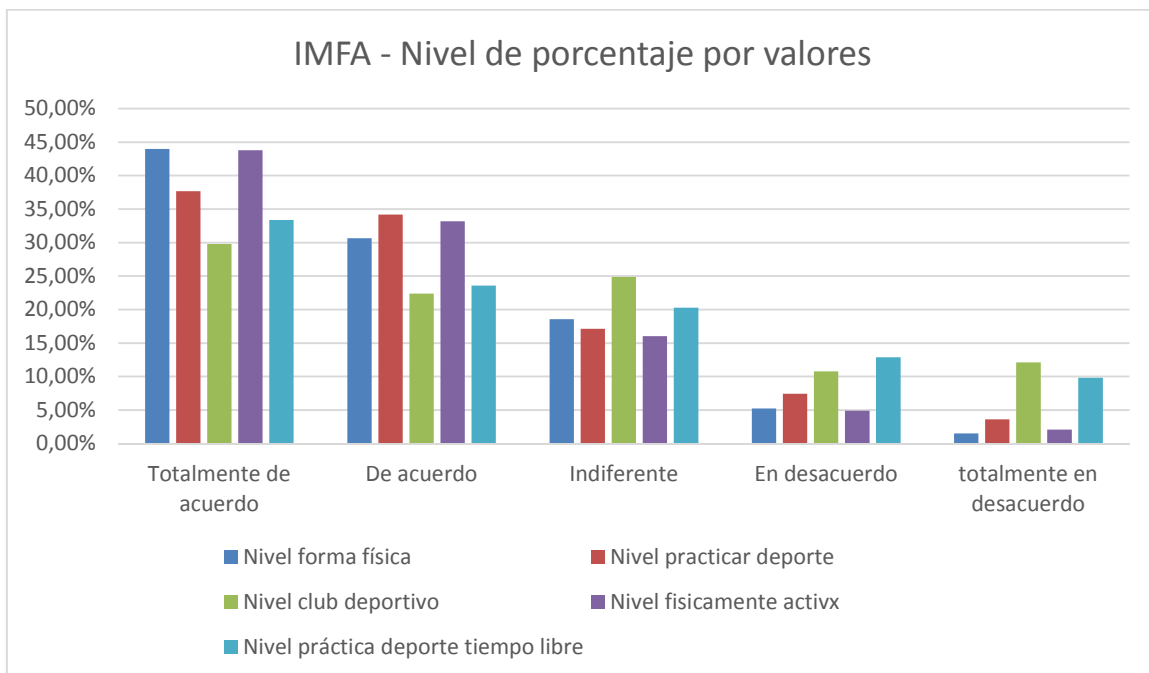
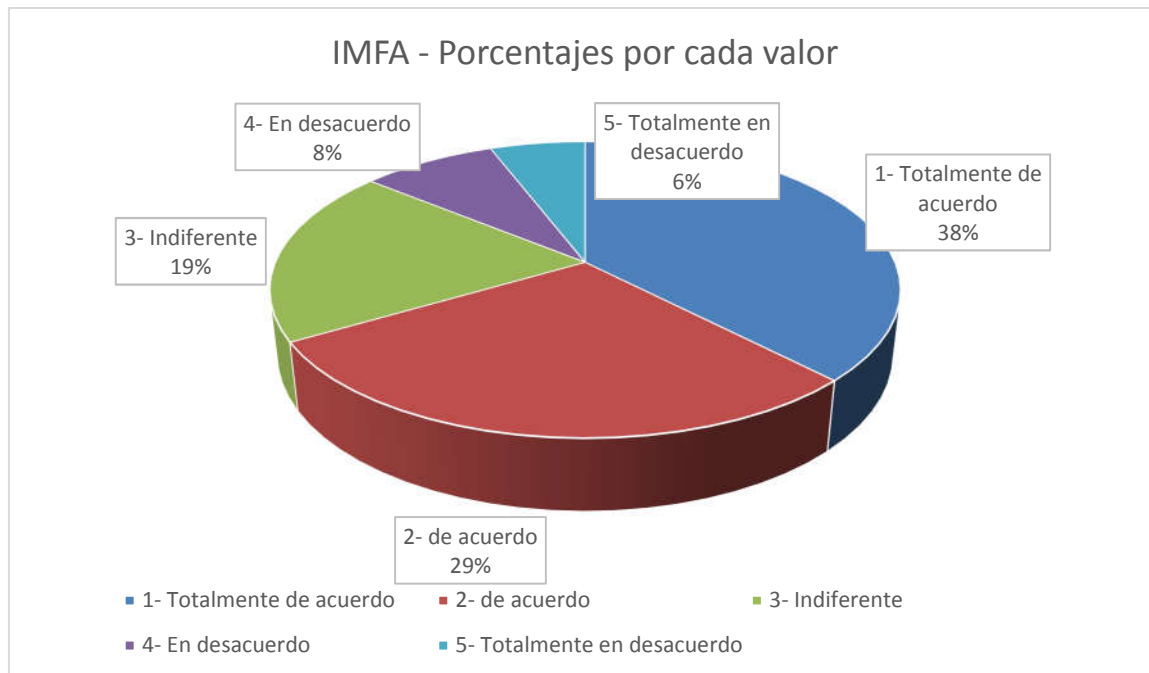


Gráfico n° 14 IMFA porcentajes por cada valor



3.2.3 Relaciones entre los niveles de IMFA según el sexo

El 23,54% de los varones y el 17,46% de las mujeres presentaron un nivel de IMFA muy alto; el 42,96% de los varones y el 49,2% de las mujeres poseen un nivel alto; el 27,42% de los varones y el 28,57% de las mujeres tienen un nivel medio; el 5,33% de los varones y el 4,76% de las mujeres tienen un nivel bajo. Por último, el 0,72% de los varones y el 0% de las mujeres demostraron un nivel nulo. En estos porcentajes podemos ver como en el valor muy alto los alumnos superan al valor de las mujeres, no siendo así en el valor alto y en el valor medio donde las alumnas mujeres superan los valores de los varones. En línea con las hipótesis de trabajo podemos afirmar que las alumnas presentan un promedio de 3,81 y los alumnos varones de 3,87, ambos tienen una moda de 5. En el gráfico n° 15 y la tabla n° 31 se muestran estos datos.

Gráfico n° 15 Nivel de porcentajes IMFA de los valores por cuota sexo

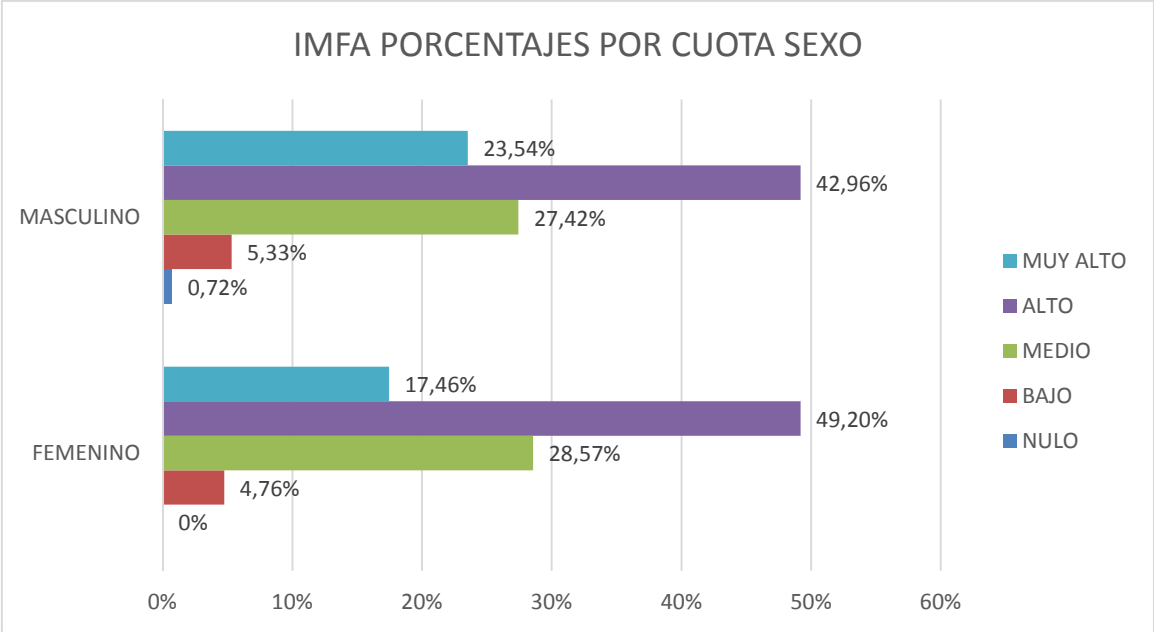


Tabla n° 31 IMFA Detalle dato por dato cuota sexo

HOMBRES			MUJERES		
VALORES	PUNTAJE	CANTIDAD	VALORES	PUNTAJE	CANTIDAD
MUY ALTO	25	65	MUY ALTO	25	55
MUY ALTO	24	32	MUY ALTO	24	33
ALTO	23	35	ALTO	23	39
ALTO	22	31	ALTO	22	36
ALTO	21	31	ALTO	21	44
ALTO	20	32	ALTO	20	48
ALTO	19	24	ALTO	19	49
ALTO	18	24	ALTO	18	32
MEDIO	17	29	MEDIO	17	34
MEDIO	16	30	MEDIO	16	30
MEDIO	15	18	MEDIO	15	23
MEDIO	14	7	MEDIO	14	18
MEDIO	13	17	MEDIO	13	29
MEDIO	12	12	MEDIO	12	10
BAJO	11	5	BAJO	11	9
BAJO	10	6	BAJO	10	6
BAJO	9	3	BAJO	9	1
BAJO	8	3	BAJO	8	3
BAJO	7	5	BAJO	7	3
BAJO	6	0	BAJO	6	2
NULO	5	3	NULO	5	0
Total		412			504

3.2.4. Relaciones entre el nivel alto de IMFA que presentan lxs alumnxs según los cursos superiores

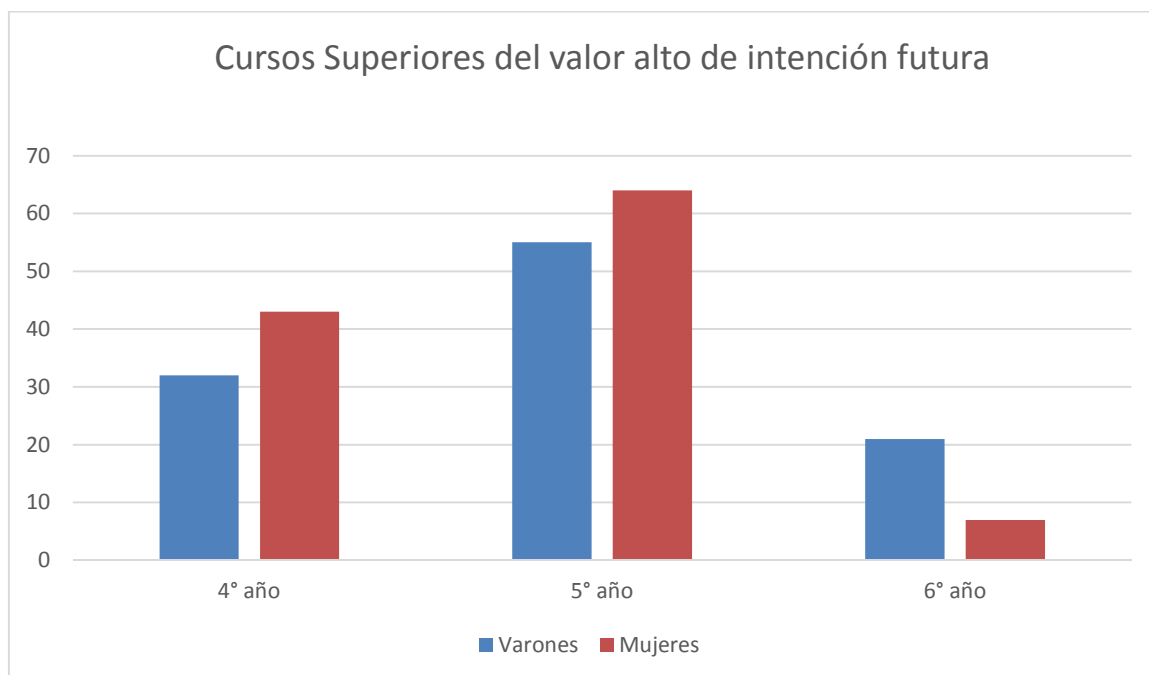
En cuanto a la división por cursos, el nivel alto se observó en 1° año siendo éste el 7,64% de la muestra, 2° año (18,46%), 4° año (22,75%), 5° año (25,86%) y 6° año (7,95%); en 3° año el 17,2% de la muestra mostró un nivel medio. Las mujeres (504 alumnas), obtuvieron el valor muy alto un 17,46%, un valor alto el 49,2 %, un valor medio el 28,57%, un valor bajo el 4,76% y el valor nulo un 0% manifestaron en 1° siendo el 6,94% de la muestra, 2° con el 24,93% un nivel medio. En 3° 17,89% de la muestra con un nivel bajo y en 4° (22,77%), 5° (23,6%) y 6° año (3,84%) un nivel alto de intención futura de ser físicamente activxs; siendo la frecuencia relativa el 17,46% en mujeres y el 23,54% en el nivel muy alto, pero en el valor alto las mujeres puntuaron 49,2% y los varones un 42,96%.

El nivel de práctica de actividad física actual resulta significativo en la explicación de la intención futura entre estudiantes de secundaria superior pero no así entre estudiantes de secundaria básica. Este hallazgo sugiere la importancia de promocionar la práctica de actividad física en etapas anteriores al ciclo superior, ya que la práctica de AF durante dicha etapa resulta un fuerte predictor de la intención de seguir realizándola. En la tabla n° 32 y gráfico n° 16 vemos los siguientes datos.

Tabla n° 32 Valor alto de la variable IMFA en los cursos superiores (4°, 5° y 6°) de la educación media

Cursos superiores del valor alto de intención futura				
	<i>Varones</i>	Nivel	<i>Mujeres</i>	Nivel
4°	32	Alto	43	Alto
5°	55	Alto	64	Alto
6°	21	Alto	7	Alto

Gráfico n° 16 IMFA según género y cursos superiores del nivel medio



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 frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesoras de educación física (FNPB) y la intención de mantenerse físicamente activas (IMFA) en alumnos del nivel medio en clases de educación física. También pudimos describir su comportamiento de manera general y por cuotas según el sexo y según los cursos de los alumnos.. En cuanto al objetivo general, encontramos un nivel elevado de intención alto y muy alto en cuanto a la variable IMFA, y bajo y muy bajo en cuanto a las FNPB de las docentes.

Con estos resultados podemos decir que el nivel de IMFA de lxs alumnx se relacionaría de manera positiva con el nivel bajo y muy bajo de las FNPB de lxs profesorxs, coincidiendo con la hipótesis planteada.

Con relación a los objetivos específicos podemos determinar que el nivel de FNPB de lxs docentes de educación física de escuelas de nivel medio del sistema educativo formal argentino se encuentra predominantemente en niveles bajos y muy bajo. En la dimensión autonomía el 76,19% del grupo total se encuentra en totalmente en desacuerdo, con respecto a la dimensión de competencia el 71,4% totalmente en desacuerdo y, por último, en la dimensión relación con los demás el 71,38% del grupo total también se demostró totalmente en desacuerdo.

En cuanto al objetivo específico sobre los niveles de FNPB según el sexo de lxs docentes podemos afirmar que, en la frustración de la autonomía, las profesoras mujeres tuvieron un nivel más alto (80,77%, totalmente en desacuerdo) que los profesores varones (71,69%). En cuanto a la frustración de la competencia, las profesoras mujeres puntuaron un 69,23% y los profesores varones 73,58% (totalmente en desacuerdo). En la dimensión relación con los demás, las profesoras mujeres obtuvieron un 67,3% y los profesores varones un 75,47% (totalmente en desacuerdo).

Según nuestra primera hipótesis de trabajo, que buscó afirmar el nivel alto de frustración de las necesidades psicológicas básicas en lxs profesores, hemos observado que la muestra evidenció un nivel alto de frustración con un 86,6,% de los valores bajo y muy bajo. Continuando con nuestra próxima hipótesis de trabajo, que fue lxs profesorxs tienen el nivel más alto de frustración de sus necesidades psicológicas básicas en la dimensión competencia. Pudimos observar que el 73,58 % de los profesores varones está totalmente en desacuerdo y un 18,86 bastante en desacuerdo siendo la suma de estos dos valores el 92,44% y para el sexo femenino el 69,23% totalmente en desacuerdo y el 15,38% bastante en desacuerdo siendo la suma de estos valores un 84,61% del nivel bajo y muy bajo para las mujeres. En el porcentaje entre varones y mujeres la frustración de la competencia tiene un valor del 88,52% de profesores que están totalmente en desacuerdo y bastante en desacuerdo con esta afirmación. Con estos valores, la dimensión de la frustración de la competencia, es la más baja en

comparación con las otras dos dimensiones autonomía un 86,7% y el 84,6 % para la dimensión relación con los otrxs. En línea con otra hipótesis de trabajo sobre las profesoras mujeres que tienen un nivel más bajo de frustración de las necesidades psicológicas básicas que los profesores varones en la dimensión de la autonomía. Podemos afirmar que el 71,69% de los profesores varones está totalmente en desacuerdo y el 11,32% bastante en desacuerdo, siendo la suma el 83,01% y las profesoras mujeres el 80,77 % totalmente en desacuerdo y el 9,62% bastante en desacuerdo siendo la suma 90,39%. Por estos datos afirmamos que las profesoras mujeres tienen menor frustración que los hombres a la dimensión autonomía. Siendo a la inversa en otra de las dimensiones como lo es la frustración de la relación con los otros, donde podemos afirmar que los profesores varones con un 88,67% tienen menor frustración que las mujeres con un 84,6% dando respuesta a otra de las hipótesis trabajadas

En base a los resultados arrojados por esta variable no se presentaría la FNPB como un factor en la baja intención de práctica, entendemos que si un/a docente adopta un estilo controlador cuando se comporta de manera autoritaria y coercitiva, imponiendo su idea preconcebida sobre cómo deben pensar y comportarse sus alumnxs, estos experimentarán consecuencias negativas para su desarrollo personal (Alcaraz García ,2014).

En cuanto a la variable de intención de mantenerse físicamente activxs (IMFA), los varones (412 alumnos) obtuvieron un 23,54% del valor muy alto, del valor alto un 42,96%, del valor medio un 27,42%, del valor bajo un 5,33% y por último el valor nulo un 0,72%. En cuanto a la división por cursos el valor alto se dio en 1º año siendo el 7,64% de la muestra, 2º año (18,46%), 4º año (22,75%), 5º año (25,86%) y 6º año (7,95%) , pero en 3º siendo el 17,2% de la muestra el nivel es medio. En las mujeres (504 alumnas), obtuvieron el valor muy alto un 17,46% un valor alto el 49,2 % un valor medio el 28,57% un valor bajo el 4,76% y el valor nulo un 0% manifestaron en 1º siendo el 6,94% de la muestra, 2º con el 24,93% un nivel medio. En 3º 17,89% de la muestra con un nivel bajo y en 4º (22,77%), 5º (23,6%) y 6º año (3,84%) un nivel alto de intención futura de ser físicamente activxs; siendo la frecuencia relativa el 17,46% en mujeres y el 23,54% en el nivel

muy alto, pero en el valor alto las mujeres puntuaron 49,2% y los varones un 42,96%.

Según estos datos podemos afirmar, en línea con varios de nuestros objetivos, que lxs alumnx perciben un nivel alto de intención de práctica. Que las alumnas mujeres perciben un nivel menor de intención de práctica que los varones en el valor muy alto y que los alumnx de los cursos superiores presentan niveles más altos de intención de práctica que los alumnos de secundaria básica.

Aunque la intención de practica nos de valores altos y muy altos, en los últimos años se viene observando un preocupante descenso de la actividad física en la población joven a nivel internacional, situándose por debajo de los mínimos recomendados para prevenir futuras afecciones características de una vida sedentaria (Troiano et al., 2008; Verloigne et al., 2012). Aquí se presenta una oportunidad, aprovechando que nuestros alumnx tienen una alta intención de práctica para cambiar los hábitos sedentarios, la clase de educación física (EF) se presenta como un entorno de relevancia en el que el/la alumnx puede adquirir hábitos de práctica (González-Cutre, 2009; Moreno, Zomeño, Marín, Cervello, y Ruiz, 2009). Las variables actitudinales como el nivel de satisfacción, gusto por la asignatura o grado de diversión son motivo actual de investigación (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador, y Pérez-Quero, 2012; García Calvo, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva, y Amado, 2012; Granero Gallegos et al., 2014) por su posible relación con el interés del individuo en la práctica deportiva y, en consecuencia, en la adquisición y adherencia de hábitos de ejercicio físico.

Debido al aumento del sedentarismo entre los jóvenes, conocer la intención de práctica de actividad física en esta población puede ser determinante a la hora de inculcar futuros hábitos de práctica física para mejorar la salud actual y futura de los escolares. (Antonio Baena-Extremera, 2014),

Por lo analizado y según los resultados obtenidos, podemos ver que sí están relacionados de manera negativa. En este sentido, observamos un bajo nivel de frustración de las NPB en profesorxs (86,6%), en los valores bajo y muy bajo, y un alto nivel de intención de práctica en estudiantes (66,58%). Teniendo en cuenta los datos arrojados en el estudio y la fundamentación teórica de nuestro trabajo,

podría resultar interesante considerar lo observado en nuestra investigación como material de consulta para docentes a la hora de planificar las clases de educación física. Así el apoyo a la autonomía, a la competencia y a las relaciones con lxs demás, aunque sean consideradas dimensiones independientes, deben ser tratadas como estrategias complementarias en el estilo interpersonal del profesor/a (Sánchez Oliva et al., 2014), de forma tal que la intención de práctica futura de lxs estudiantes sea promovida bajo condiciones en la que lxs docentes encuentran formas de proporcionar ambientes de aprendizaje conjugando estas dimensiones. Para ello habría que re-considerar y re-significar el área de la EF, como portadora de saberes válidos para el desarrollo integral y profesional de lxs profesorxs, y en consecuencia como un área de aprendizajes válidos, sociales e integrales para el desarrollo de sus alumnxs, generando perfiles más autodeterminados para disfrutar de la actividad física durante toda la vida.

3.4. Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado

En las primeras instancias no hubo mayores problemas, el cual se facilitó por ser parte de una investigación macro, sobre todo por la elección del tema propuesto. Otro gran facilitador es que soy miembro de la comunidad educativa del colegio y esto permitió tener acceso a los alumnxs y sus respectivos profesorxs. En cuanto al marco teórico se dificultó el proceso de lectura por la gran cantidad de carga horaria de mi trabajo personal, pero pudimos superar esta etapa, las hipótesis y los objetivos los tuve que ir reelaborando a medida que avanzaba con el trabajo para lograr coherencia entre ellos. En la segunda parte del trabajo no hubo dificultades significativas, algunos inconvenientes menores que encontramos propias de nuestra falta de experiencia y la dificultad de un programa de educación a distancia. Por ejemplo, la falta de comunicación entre los integrantes de los grupos de trabajo, si bien a través de los foros podíamos comunicarnos el no tener instancias presenciales de consulta entre compañerxs hizo el proceso

más lento. A la hora de construir los índices sumatorios, si bien este trabajo se elaboró en los foros debimos hacer algunas revisiones y reelaborarlos.

Las fuentes y los instrumentos de recolección de datos no presentaron ningún tipo de inconvenientes. Lxs docentes y alumnxs que formaron parte de la muestra en la investigación se mostraron en todo momento participativxs y colaboradores. Los cuestionarios que utilizamos, por otra parte, fueron fácilmente comprensibles en líneas generales, aclarándose las dudas. Dentro del plan de tratamiento y análisis de datos lo que más dificultad nos dio fueron los análisis estadísticos de las variables, si bien a esto también lo pudimos trabajar con compañerxs en los foros se hizo compleja su comprensión. Pensamos que para futuras investigaciones sería importante tener un espacio dentro del currículo dedicado especialmente a la formación estadística. Esto sería de gran ayuda para futuros investigadores, por citar un ejemplo, nos encontramos con funciones desconocidas del programa Excel, el cual mediante los tutoriales por internet pudimos avanzar en esto.

La tercera parte del trabajo no presentó mayores inconvenientes, pudimos realizarlo de acuerdo a lo solicitado por la cátedra.

4. Anexos

4.1. Carta de presentación a la institución

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

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

Buenos Aires, 10 de mayo de 2017

A quien corresponda,

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

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

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

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

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

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

Firmo en conformidad:

4.2. Anexo 2: Consentimiento informado de participación



A los participantes del proyecto:

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

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

Al participante se le solicita la realización de un cuestionario con 45 ítems de puntuación de 1 (me gusta poco) a 5 (me gusta mucho).

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

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

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

Muchas gracias por su participación.

Nombre y Apellidos

DNI

Firma

Fecha

4.3. Anexo 3: Cuestionario Educación Física Q-A17

CUESTIONARIO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-A17)

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

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

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

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

No hay límite de tiempo. Contestá con tranquilidad.

Asegurate de que no dejás ninguna afirmación sin contestar.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

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

Participo en esta clase de educación física...					
13. Porque la educación física es divertida.	1	2	3	4	5
14. Porque está de acuerdo con mi forma de vida	1	2	3	4	5
15. Porque quiero aprender habilidades deportivas.	1	2	3	4	5
16. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades/técnicas.	1	2	3	4	5
17. Porque considero que la educación física forma parte de mí	1	2	3	4	5
18. Porque es importante para mí hacerlo bien en educación física	1	2	3	4	5
19. Porque la educación física es estimulante	1	2	3	4	5
20. Porque veo la educación física como una parte fundamental de lo que soy	1	2	3	4	5
21. Porque quiero mejorar en el deporte	1	2	3	4	5
22. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas	1	2	3	4	5
23. Porque considero que la educación física está de acuerdo con mis valores	1	2	3	4	5
24. Porque puedo aprender habilidades/técnicas que podría usar en otras áreas de mi vida	1	2	3	4	5
En clase de educación física...					
25. Frecuentemente, podemos decidir entre varios temas	1	2	3	4	5
26. Frecuentemente, podemos decidir si queremos trabajar solos o en grupos	1	2	3	4	5
27. Frecuentemente, podemos decidir la forma de trabajar los temas, por ejemplo con un libro, video, grupos de discusión,...	1	2	3	4	5
28. Frecuentemente, podemos decidir cuándo y cuánto tiempo trabajamos en una tarea	1	2	3	4	5
29. Frecuentemente, podemos decidir entre diferentes tareas	1	2	3	4	5
30. Me esfuerzo para hacerlo bien	1	2	3	4	5
31. Trabajo tanto como puedo	1	2	3	4	5
32. Participo en las actividades	1	2	3	4	5
33. Presto atención	1	2	3	4	5
34. Escucho muy atentamente	1	2	3	4	5
Valora las siguientes afirmaciones...					
35. Considero importante tener clases de educación física	1	2	3	4	5
36. Comparado con el resto de materias, creo que la educación física es una de las más importantes	1	2	3	4	5
37. Creo que las cosas que aprendo en educación física me serán útiles en la vida	1	2	3	4	5
38. Me gusta mucho la educación física	1	2	3	4	5
39. La educación física me encanta	1	2	3	4	5
40. La educación física me parece genial	1	2	3	4	5

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

4.4. Anexo Cuestionario profesor educación física (Q-P17)

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):

1° y 2° 3° y 4° 5° y 6°

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

Clave de profesor/a:

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

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

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

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

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 profesore/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 profesore/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 profesore/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 profesore/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 profesore/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 mi mismo que puedo	1	2	3	4	5
37.	Porque me hace sentir orgulloso/a de mi mismo/a	1	2	3	4	5
38.	Porque si no lo hago me sentiría avergonzado/a de mi mismo/a	1	2	3	4	5
39.	Porque si no lo hago me sentiría mal conmigo mismo/a	1	2	3	4	5
40.	Porque personalmente considero importante esforzarme en este trabajo	1	2	3	4	5
41.	Porque esforzarme en este trabajo se adapta a mis valores personales	1	2	3	4	5
42.	Porque esforzarme en este trabajo tiene una importancia personal para mí	1	2	3	4	5
43.	Porque me divierto haciendo mi trabajo	1	2	3	4	5
44.	Porque lo que hago en mi trabajo es emocionante	1	2	3	4	5
45.	Porque el trabajo que hago es interesante	1	2	3	4	5

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

Valora las siguientes afirmaciones:

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

En mi ambiente de trabajo

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

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

Valora las siguientes afirmaciones

74.	Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado/a	1	2	3	4	5	6	7
75.	Al final de la jornada me siento agotado/a	1	2	3	4	5	6	7
76.	Me encuentro agotado/a cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
77.	El trabajo diario es realmente una tensión para mí	1	2	3	4	5	6	7
78.	Pienso que puedo resolver con eficacia los problemas que me surgen en el trabajo	1	2	3	4	5	6	7
79.	Me siento quemado/a por el trabajo	1	2	3	4	5	6	7
80.	Pienso que estoy haciendo una contribución significativa a los objetivos de mi institución educativa	1	2	3	4	5	6	7
81.	Creo que desde que empecé en este puesto he ido perdiendo el interés por mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
82.	Pienso que he perdido el entusiasmo por mi profesión	1	2	3	4	5	6	7
83.	Creo que soy bueno/a en mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
84.	Me siento estimulado/a cuando logro algo en el trabajo	1	2	3	4	5	6	7
85.	Creo que he logrado muchas cosas que valen la pena en este trabajo	1	2	3	4	5	6	7
86.	Solo deseo hacer mi trabajo y que no me molesten	1	2	3	4	5	6	7
87.	Creo que me he vuelto más cínico/a en mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
88.	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 adaptadas a los distintos niveles de habilidad de los estudiantes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
96.	Proporcionar reglas claras para el correcto desarrollo de las actividades y las sesiones que ayuden a guiar su aprendizaje	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
97.	Proporcionar abundante y claro feedback positivo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
98.	Reforzar el esfuerzo constante de los alumnos/as por encima del resultado	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
99.	Mostrar una actitud cercana y respetuosa con los alumnos/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
100.	Mostrar interés por sus alumnos/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
101.	Estructurar las tareas por parejas o grupos con similares intereses y nivel de habilidad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Muchas gracias por tu colaboración

4.5. Anexo 5: Glosario

Glosario

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

- **Estímulos**

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

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

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

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

- **Frecuentemente**

Definición: Repetición a menudo de un acto o suceso

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

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

Ítem:

Pregunta 25 “Frecuentemente, podemos decidir entre varios temas”

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

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

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

Pregunta 29 “Frecuentemente, podemos decidir entre diferentes tareas”

- **Habilidades**

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

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

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

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

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

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

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

Ejemplos:

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

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

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

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

Ítem:

Pregunta 16 “Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades/técnicas

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

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

- **Progresión**

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

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

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

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

- **Deseos:**

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

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

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

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

- Intereses:

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

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

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

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

- Satisfacción:

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

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

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

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

- Forma de vida:

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

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

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

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

- Me Encanta:

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

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

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

Ítem: Valora las siguientes afirmaciones...

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

- Me gusta mucho:

Definición:

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

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

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

Ítem: Valora las siguientes afirmaciones...

38. Me gusta mucho la educación física. (Pagina 2, cuestionario QA16-A)

- Me parece genial

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

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

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

Ítem: Valora las siguientes afirmaciones...

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

- Valores

Definición: Característica o conjunto de características que hacen apreciable a una persona o cosa. (thefreedictionary.com/valor)

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

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

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

Ítem: QA16- pagina 2- N* 23

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

- Temas

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

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

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

Un tema del voley sería el saque de arriba.

Ítem: QA16 – pagina 2 – N* 25 y 27

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

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

• **Tarea:**

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

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

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

Ítem: QA16 – pagina 2 – N* 28 y 29

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.6. Anexo 6: Procedimiento de introducción de datos



DOCUMENTO 5

Procedimiento introducción de datos

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

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL

UFPA, UFLO, UQ, UNICAMP

Aspectos a tener en cuenta

- Una vez estén los cuestionarios completos, hay que pasarlos a un documento de Excel o SPSS cuyas planillas os adjuntamos. Los datos de los profesores y de los alumnos se introducirán en dos documentos diferentes; PlanillaDatos_QA_Proyecto2017 para los datos de los alumnos, y PlanillaDatos_QP_Proyecto2017 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 2017)

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	Pais	Clave	Género	Edad	Años_Exper	Años_Clase	Centro	Grupos 1	Grupos 2	Grupos 3	NivelSE_alurAut 1	Rel1	Comp1	Comp2	Aut2	Rel2	
2		0	1	36	5	2	1	0	1	0	2						
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	

Páginas 2-5

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

Valora las siguientes afirmaciones:

1. Siento que tengo un amplio margen para decidir cómo hacer mi trabajo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Realmente me gusta la gente con la que trabajo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. No me siento muy competente cuando estoy en el trabajo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La gente en el trabajo me dice que soy bueno/a en lo que hago	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Me siento presionado/a en el trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Me llevo bien con la gente del trabajo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Soy profesor/a de EF por vocación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8. Soy muy reservado/a cuando estoy en el trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

Página 6

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

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

Muchas gracias por tu colaboración

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

- Ítems correspondientes a Importancia (primera columna):

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

- Ítems correspondientes a Viabilidad (segunda columna):

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

Codificación cuestionario alumno (archivo QA_Proyecto 2017)

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

Primera página

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

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

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

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

CUESTIONARIO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-A16)

Fecha:	Género (tacha el que proceda): Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input checked="" type="checkbox"/>
Edad: 17	Centro: Público <input type="checkbox"/> Privado <input checked="" type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Curso: 1 ^o Clase: bach
Calificación Educación Física curso anterior:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input checked="" type="checkbox"/>
¿Practicas alguna actividad físico-deportiva fuera de la clase de educación física? (contesta sí en caso de realizara dicha actividad regularmente al menos dos veces por semana): <input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
Si tu respuesta es afirmativa, ¿cuánto dirías que es tu nivel de práctica? <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Normal <input checked="" type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho	
CLAVE de profesor/a (te la facilitarán al rellenar el cuestionario): 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											
Portapapeles Fuente Alineación Número Estilos Celdas Modificar											
H28											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	País	Clave	Género	Edad	Centro	Curso	Calificación curso ante	Práctica AF	Nivel de prá	Aut1	Comp1
1		0	1	1	17	2	5	9	1	4	
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											

De aquí en adelante

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

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

*PlanillaDatos_QA_Proyecto2016.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

1: Rel3

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

5. Bibliografía

- Abós, A., Sevil J., Sanz, M., Aibar, A. & García-González, L. (2016). El soporte de autonomía como medio de prevención de la oposición desafiante del alumnado. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. Año XII. Nº 43. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Alcaraz, S., Torregrosa, M. & Viladrich, C. (2014). La Influencia del Contexto Social sobre la Motivación de Entrenadores y Deportistas: Una visión desde la Teoría de la Autodeterminación. *Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de Educación. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Barcelona*. Barcelona: UAB.
- Alcaraz, S., Torregrosa, M. & Viladrich, C. (2015). El lado oscuro de entrenar: Influencia del contexto deportivo sobre la experiencia negativa de entrenadores de baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte 2015. Vol. XXIV. Nº 1*. Barcelona: UIB.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (2009). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Edición. México: Trillas.
- Baena-Extremera, A. & Granero-Gallegos, A. (2015). Factores psicológicos relacionados con las clases de educación física como predictores de la intención de la práctica de actividad física en el tiempo libre en estudiantes. *Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada*. Granada: UG.
- Balaguer I., Castillo I. & Duda J. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte. Vol.:17. Nº 1*. Palma de Mallorca: UB.
- Bartholomew, K., Ntoumanis, N., Ryan, R., Bosch, J., & Thogersen-Ntoumani, C.(2016). Teoría de la autodeterminación y disminución del rendimiento: el papel del control interpersonal y la frustración de necesidades psicológicas básicas. *Boletín de Psicología Social. Vol.:37. Nº: 11*. Harvard: UH.
- Brito Parra, J. (2015). *Motivación e intención de ser físicamente activo en adolescentes ecuatorianos y españoles*. Trabajo para la obtención del Título de Máster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad Politécnica de Madrid. Madrid:UPM.
- Cantú, B., Castillo, I., López, W., Tristán, J. & Balaguer, I. (2016). Estilo Interpersonal del Entrenador, Necesidades Psicológicas Básicas y Motivación: Un Estudio en Futbolistas Universitarios Mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, vol. 11, núm. 2, 2016, 263-270*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Gran Canaria: ULP.
- Coterón, J. (2014). (UPM) Conferencia Internacional en actividad física y desarrollo humano en Universidad de Flores. El estudio de la motivación en la EF, estado de la cuestión y la perspectiva para mejorar la enseñanza. www.youtube.com/watch?v=s1R4rWuVimA&t=14s.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). La teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social y el Bienestar. *American Psychologist*. Rochester: UR.

- Deci et al. (2001). *Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas (BNSAW). Descripción cuestionario profesores. Variables motivacionales y entorno enseñanza-aprendizaje de la clase de Educación Física. Proyecto de Investigación Internacional UMP- UFLO- UQ-UNICAMP.*
- Delgado J. & Gutiérrez J. (1997). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Síntesis.
- Ferriz R., Gonzales-Cutre D. & Sicilia A. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la Inclusión de la Medida de Regulación Integrada en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte. Vol. 24, núm. 2, p. 329- 338.* Barcelona: UAB.
- García-Calvo T., Sánchez Miguel F., Leo Marcos M., Sánchez Oliva D. & Amado Alonso D. (2011). Incidencia de la Teoría de Autodeterminación sobre la Incidencia de la Teoría de Autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte. Año VII. Vol. VII.* Extremadura: UE.
- Gómez Rijo A., Hernández Moreno J., Martínez Herráez I. & Gámez Medina S. (2014). Necesidades psicológicas según el género y el ciclo educativo del estudiante durante la escolaridad obligatoria. *Revista de Investigación Educativa. Año I. Nº 32.* Tenerife: UL.
- Galtung J., (1966). *Teoría y métodos de la investigación social.* Buenos Aires: EUDEBA.
- 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. Año II. Nº 11.* Tenerife: UL.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J. & Martínez-Molina, M. (2014). Perfiles Motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte, vol. 14, 2, 59-70.* Murcia: UM.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación.* México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Menéndez Santurio J. & Fernández-Rio (2013). *Versión española de la escala de necesidades psicológicas básicas en educación física.* Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Pendiente de publicación. Oviedo: UO.
- Moreno Murcia J., Cervelló Gimeno E. & González-Cutre Coll D. (2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de Psicología. Vol. 22, nº 2, 310-317.* Murcia: UM.
- Moreno-Murcia, J., González-Cutre Coll, D., Chillón Garzón, M. & Parra Rojas, N. (2008). Adaptación a la Educación Física de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología, Vol. 25, núm.2, 295- 303.* México: Sociedad Mexicana de Psicología.
- Moreno Murcia, J. & Martínez Camacho, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e Implicaciones Prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 6(2), 39-54.* Murcia: UM.
- Moreno J., Zomeño T., Marín L., Cervello E. & Ruiz L. (2009). Variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar en

- estudiantes adolescentes de educación física. *Revista Educación Física y Deportes*. Madrid: Apunts.
- Padrón J. (2001). La estructura de los procesos de investigación. *Revista Educación y Ciencias Humanas*. Año IX, N° 17. Decanato de Posgrado. Caracas: UESR.
- Padua J., Ahivian I., Apezechea H. & Borsorn C. (1979). Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. México: *Fondo de Cultura Económica*.
- Padua, J. (1994). Metodología de la Investigación Aplicada. *Apuntes y Aplicaciones*. Buenos Aires: C.E.C.S.
- Ruiz Quiles, M. (2015). Soporte de autonomía y motivación en educación: consecuencias a nivel contextual y global. *Tesis doctoral*. Elche: UMH.
- Samaja J. (1994) *Epistemología y metodología*. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires: *EUDEBA*.
- Sánchez Oliva D., Leo Marcos F., Amado Alonso D., Cuevas Campos R. & García Calvo T. (2013). Desarrollo y Validación del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, vol. 30, junio-, 2013, 53-71. Cáceres: AECD.
- Sánchez Oliva, D., Viladrich C., González-Ponce, I. & García-Calvo, T. (2014). Predicción de los comportamientos positivos en educación física: una perspectiva desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicodidáctica*. Vol. XIX.. Año 2. Cáceres: UNEX.
- Sánchez-Oliva, D., Leo Marcos, F., Amado Alonso, D., Pulido-González, J. & García Calvo, T. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con los comportamientos adaptativos en las clases de educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología* 47, 156-166. Cáceres: UE.
- Sheldon, K. M. & Kasser, T. (2001). Metas, congruencia y bienestar positivo: Nuevo apoyo empírico para las teorías humanísticas. *Revista de Psicología Humanística*. Año 1. N° 41. Rochester: UR.
- Stover, J., Bruno F., Uriel F. & Liporace M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*. - Vol. XIV - N° 2. Buenos Aires: UBA.
- Vallerand, R. (2007). Motivación intrínseca y extrínseca en el deporte y la actividad física: una revisión y una mirada al futuro. *Handbook of Sport Psychology*. Nueva Jersey: Wiley & Sons Inc.
- Vargas Cordero Z, (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista de Educación*. Año 1. N° 33. San José: UCR.
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardón, G., Kirk, D. y Haerens, L. (2014). Investigación sobre la autodeterminación en educación física: hallazgos clave y propuestas para futuras investigaciones. Londres: *Physical Education and Sport Pedagogy*.
- Ynoub, R. (2014). El "diseño de la investigación": una cuestión de estrategia. *Material de cátedra*. Buenos Aires: UBA/UNMdP/UNNE.