

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: Presencial

Materia: Trabajo de Investigación

Año: 2018

Título:

**Satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas
en el trabajo en profesores de educación física**

Estudiante: Bernárdez, Constanza

Legajo: 15009

Correo electrónico: constanzabernardez@gmail.com

Tutora: Mag. Valeria Gómez

Agradecimientos

Agradezco a mi familia por haber sido mi sostén incondicional durante este proceso; a mi Profesora, Mag. Valeria Gómez, por mostrarme que la ciencia es una práctica social y que no debía tenerle miedo; a la Profesora Vanesa Cadavieco por haberme asesorado en los procedimientos matemáticos y al Dr. Leonardo Gómez por alentarme a retomar la carrera después de haberla dejado por algunos años.

Índice

| | |
|---|----|
| Resumen | 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 | 2 |
| 1.4. Problema | 3 |
| 1.5. Marco teórico | 4 |
| 1.5.1. Capítulo 1: Teoría de la autodeterminación (TAD)..... | 4 |
| 1.5.1.1. Teoría de la evaluación cognitiva..... | 6 |
| 1.5.1.2. Teoría de la integración del organismo..... | 8 |
| 1.5.1.3. Teoría de las necesidades básicas..... | 12 |
| 1.5.1.4. Teoría de las orientaciones de causalidad..... | 12 |
| 1.5.1.5. Teoría de los contenidos de meta..... | 13 |
| 1.5.2. Capítulo 2: Necesidades psicológicas básicas en profesores/as de educación física (PEF)..... | 14 |
| 1.5.2.1. Las necesidades psicológicas básicas (NPB)..... | 14 |
| 1.5.2.2. Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (SNPB)..... | 16 |
| 1.5.2.3. Frustración de las necesidades psicológicas básicas (FNPB)..... | 21 |
| 1.6. Relevancia cognitiva..... | 26 |
| 1.7. Hipótesis | 28 |
| 1.8. Objetivos | 28 |
| 2. Segunda Parte: Material y Método | 32 |
| 2.1. Tipo de diseño | 32 |
| 2.2. Instrumentos para la producción de datos..... | 33 |
| 2.3. Cronograma de actividades en contexto..... | 37 |
| 2.4. Muestreo..... | 42 |
| 2.5. Plan de tratamiento y análisis de datos..... | 45 |
| 2.5.1. Secuencia de actividades..... | 47 |
| 2.5.1.1. Construcción de índices sumatorios de variables..... | 47 |
| 2.5.1.1.1. Índice de la variable: nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en profesores/as d educación física..... | 48 |
| 2.5.1.1.2. Índice de la variable: nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesores/as d educación física..... | 54 |
| 2.5.1.2. Análisis estadístico de las variables..... | 55 |
| 3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones..... | 57 |
| 3.1. Exposición de los datos (o resultados)..... | 57 |
| 3.1.1. Exposición de los datos obtenidos en la variable satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en profesores/as de educación física..... | 57 |
| 3.1.1.1. Exposición de los datos obtenidos en la dimensión satisfacción de autonomía..... | 58 |
| 3.1.1.1.1. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que se posee amplio margen para decidir cómo hacer el trabajo..... | 60 |
| 3.1.1.1.2. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que se es libre para expresar ideas y opiniones en el trabajo..... | 60 |
| 3.1.1.1.3. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que los sentimientos son tenidos en cuenta en el trabajo..... | 61 |
| 3.1.1.1.4. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que se puede ser uno/a mismo/a en el trabajo..... | 62 |
| 3.1.1.1.5. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que se siente presionado en el trabajo..... | 62 |
| 3.1.1.1.6. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que cuando se está en el trabajo debe hacer lo que le dicen..... | 63 |
| 3.1.1.1.7. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que no hay muchas oportunidades para decidir por sí mismo/a cómo hacer el trabajo..... | 64 |
| 3.1.1.1.8. Exposición de datos de todas las sub-dimensiones de satisfacción de | |

| | |
|---|-----|
| autonomía en su conjunto..... | 64 |
| 3.1.1.2. Exposición de los datos obtenidos en la dimensión satisfacción de competencia... | 68 |
| 3.1.1.2.1. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo dice que es bueno/a en lo que hace..... | 69 |
| 3.1.1.2.2. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que ha sido capaz de aprender nuevas e interesantes habilidades en el trabajo..... | 70 |
| 3.1.1.2.3. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que la mayor parte del tiempo tiene una sensación de logro en el trabajo..... | 71 |
| 3.1.1.2.4. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que no se siente muy competente en el trabajo..... | 71 |
| 3.1.1.2.5. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que no tiene muchas oportunidades de demostrar su capacidad en el trabajo..... | 72 |
| 3.1.1.2.6. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que con frecuencia no se siente capaz en el trabajo..... | 73 |
| 3.1.1.2.7. Exposición de datos de todas las sub-dimensiones de satisfacción de competencia en su conjunto..... | 73 |
| 3.1.1.3. Exposición de los datos obtenidos en la dimensión satisfacción de relación con los demás | 77 |
| 3.1.1.3.1. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que le gusta la gente con la que trabaja..... | 78 |
| 3.1.1.3.2. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que se lleva bien con la gente en el trabajo..... | 79 |
| 3.1.1.3.3. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que la gente con la que trabaja son amigos/as..... | 80 |
| 3.1.1.3.4. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo se preocupa por mi persona..... | 80 |
| 3.1.1.3.5. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo es muy amable..... | 81 |
| 3.1.1.3.6. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que es muy reservado/a en el trabajo..... | 82 |
| 3.1.1.3.7. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que no es muy cercano/a a mucha gente en el trabajo..... | 83 |
| 3.1.1.3.8. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que no le agrada mucho la gente en el trabajo..... | 83 |
| 3.1.1.3.9. Exposición de datos de todas las sub-dimensiones de satisfacción de relación con los demás en su conjunto..... | 84 |
| 3.1.2. Exposición de los datos obtenidos en la variable frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesores/as de educación física..... | 88 |
| 3.1.2.1. Exposición de los datos obtenidos en la dimensión frustración de autonomía..... | 90 |
| 3.1.2.1.1. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que su toma de decisiones está impedida..... | 91 |
| 3.1.2.1.2. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que se siente presionado/a a comportarse de determinada manera..... | 91 |
| 3.1.2.1.3. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que se siente forzado/ a seguir una forma predeterminada de enseñanza..... | 92 |
| 3.1.2.1.4. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que se siente presionado/a a seguir una forma estipulada de enseñanza..... | 93 |
| 3.1.2.1.5. Exposición de datos de todas las sub-dimensiones de frustración de autonomía en su conjunto..... | 94 |
| 3.1.2.2. Exposición de los datos obtenidos en la dimensión frustración de competencia..... | 97 |
| 3.1.2.2.1. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de incapacidad..... | 99 |
| 3.1.2.2.2. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de incompetencia..... | 99 |
| 3.1.2.2.3. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de torpeza..... | 100 |

| | |
|---|-----|
| 3.1.2.2.4. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que siente una limitación de potencial..... | 101 |
| 3.1.2.2.5. Exposición de datos de todas las sub-dimensiones de frustración de competencia en su conjunto..... | 101 |
| 3.1.2.3. Exposición de los datos obtenidos en la dimensión frustración de relación con los demás..... | 105 |
| 3.1.2.3.1. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de rechazo..... | 107 |
| 3.1.2.3.2. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que percibe sentimientos de indiferencia..... | 107 |
| 3.1.2.3.3. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de desagrado..... | 108 |
| 3.1.2.3.4. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que percibe sentimientos de envidia..... | 109 |
| 3.1.2.3.5. Exposición de datos de todas las sub-dimensiones de frustración de relación con los demás en su conjunto..... | 109 |
| 3.2. Análisis e interpretación de los datos (o resultados)..... | 113 |
| 3.2.1. Relación entre las dimensiones y sub-dimensiones de la variable frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesores/as de educación física..... | 114 |
| 3.2.1.1. Análisis e interpretación de la dimensión frustración de autonomía..... | 114 |
| 3.2.1.2. Análisis e interpretación de la dimensión frustración de competencia..... | 116 |
| 3.2.1.3. Análisis e interpretación de la dimensión frustración de relación con los demás..... | 117 |
| 3.2.1.4. Análisis e interpretación de la variable frustración de las necesidades psicológicas básicas..... | 119 |
| 3.2.2. Relación entre las dimensiones y sub-dimensiones de la variable satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en profesores/as de educación física..... | 120 |
| 3.2.2.1. Análisis e interpretación de la dimensión satisfacción de autonomía..... | 120 |
| 3.2.2.2. Análisis e interpretación de la dimensión satisfacción de competencia..... | 122 |
| 3.2.2.3. Análisis e interpretación de la dimensión satisfacción de relación con los demás.... | 123 |
| 3.2.2.4. Análisis e interpretación de la variable satisfacción de las necesidades psicológicas básicas..... | 125 |
| 3.2.3. Comparación entre las variables de frustración y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en profesores/as de educación física..... | 126 |
| 3.3. Conclusiones y sugerencias | 127 |
| 4. Anexos..... | 135 |
| 4.1. Cuestionario QPA2016..... | 136 |
| 4.2. Cuestionario QAA2016..... | 142 |
| 4.3. Procedimiento de administración de cuestionarios..... | 145 |
| 4.4. Carta de presentación Argentina 2017..... | 149 |
| 4.5. Proyecto Coterón – Gómez..... | 150 |
| 4.6. Planilla de datos de la institución educativa..... | 171 |
| 4.7. Consentimiento informado alumnos/as..... | 172 |
| 4.8. Consentimiento informado profesores/as..... | 173 |
| 4.9. Síntesis sobre información del pilotaje..... | 174 |
| 4.10. Glosario 2017..... | 179 |
| 4.11. Planilla de datos QPA2016..... | 198 |
| 4.12. Descripción del cuestionario QPA2016..... | 234 |
| 4.13. Descripción del cuestionario QAA2016..... | 240 |
| 5. Bibliografía | 246 |

Resumen

Partiendo de la teoría de la autodeterminación, se investigaron las posibles relaciones entre las variables satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesores/as de educación física del nivel medio del sistema educativo formal de Argentina. Nuestra hipótesis sostiene que hay una relación inversa entre ambas variables.

Este trabajo forma parte de una investigación a escala macro que involucra a los países: Argentina, España, Brasil y Colombia. Se trata de una investigación aplicada que presenta un diseño descriptivo-correlacional de corte transversal. Hemos utilizado una muestra de 105 profesores/as de educación física. El instrumento de recolección de datos fue el cuestionario QP16-A para profesores/as de educación física, respondido a través de la escala de Likert.

Los resultados arrojan que los profesores y profesoras de educación física tienen altos niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y bajos niveles de frustración de las necesidades psicológicas básicas, existiendo entre ambas variables una relación positiva e inversa.

Palabras claves

Educación física – Teoría de la autodeterminación – Motivación – Profesores y profesoras de educación física – Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas – Frustración de las necesidades psicológicas básicas

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 de profesores y profesoras en las clases de educación física

Subtema: Las necesidades psicológicas básicas en profesores y profesoras de educación física

1.3. Introducción

El presente trabajo forma parte de la instancia final para concluir el Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores, Argentina. Se ha enmarcado dentro de un proyecto de investigación en el que participan en conjunto la Universidad de Flores (Buenos Aires, Argentina), la Universidad Politécnica de Madrid (Madrid, España), la Universidad de Campiñas (San Pablo, Brasil) y la Universidad de Quindío (Armería, Colombia). En el mencionado proyecto, de carácter internacional, se indagó, en primer lugar, acerca de las necesidades psicológicas básicas y los niveles motivacionales de alumnos/as y profesores/as en el contexto de las clases de Educación Física de nivel medio, y en segundo lugar, sobre la descripción de los perfiles motivacionales autodeterminados asociados a la intención de los adolescentes de ser físicamente activos.

En la actualidad, preocupa a nivel internacional, el descenso de la práctica de actividad física –llegando por debajo de los mínimos recomendados para prevenir

afecciones relacionadas con el sedentarismo— en poblaciones jóvenes, que atraviesan una etapa caracterizada por abandonos pero, a su vez, relevante para la adherencia de prácticas corporales-saludables para la vida adulta (Brito Parra, 2015).

En el trabajo que se presenta a continuación, se abordó la temática de la motivación en las clases de Educación Física desde la Teoría de la Autodeterminación, poniendo el foco sobre la relación entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas del/la profesor/a y la satisfacción de las necesidades básicas del/la profesor/a.

Por consiguiente, se buscó contribuir a la generación de claves para mejorar la adherencia de los adolescentes a la práctica de actividad física y deportes. También, se promovió una reflexión crítica en los profesores/as de Educación Física y licenciados/as en Actividad Física y Deportes para que se incluyan en los diseños de sus clases estrategias didácticas que contemplen los factores motivacionales que intervienen en la adherencia a la actividad física y el deporte. Y por último, se brindaron elementos de juicio para que en los profesorado de Educación Física, docentes y alumnos/as debatan sobre el papel de la motivación de los/as adolescentes en la clase de Educación Física.

1.4. Problema

¿Qué relación existe entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los profesores y profesoras de educación física de nivel medio de gestión estatal y privada del sistema educativo formal argentino en los años 2016 y 2017?

1.5. Marco teórico

1.5.1. Capítulo 1: Teoría de la Autodeterminación

La teoría de la autodeterminación (TAD) desarrollada por Deci y Ryan (1985) es un constructo teórico con sustento en las Teorías Sociocognitivas, que a su vez, devienen de Teorías Cognitivas que se constituyen a partir del constructivismo. Por tanto, concibe un individuo activo y protagonista cuya finalidad es su desarrollo personal. Como bien explica el Dr. Coterón (2014) para esta macroteoría el individuo: “Tienen capacidad de decisión, se convierte en el centro del acto educativo (cuestión que no ocurría en teorías anteriores, a partir del constructivismo ocurre esto) y ese individuo, además, está con unas intenciones y dentro de un entorno social”.

Centramos nuestro interés en el estudio de la motivación a la luz de la TAD, no sólo porque es, junto a la Teoría de las Metas de Logro (Ames, 1992; Nicholls, 1989), las que más cuerpo han tomado, sino porque ambas tienen una propuesta específica para el ámbito de la educación física que nos atañe.

La TAD surge buscando explicar cuáles son los agentes específicos que contribuyen a desarrollar el aspecto de la naturaleza humana que nos mueve para alcanzar el crecimiento, la integración y bienestar. Analiza los factores –tanto los internos al sujeto, como los provenientes de su contexto– que tienen influencia sobre los seres humanos para que se sientan impulsados a aprender cosas nuevas, como, así también, trata de observar qué elementos perjudican la disposición al desarrollo óptimo de una persona y cuáles explican su falta de inspiración y rechazo al aprendizaje.

En el marco de esta teoría toman especial relevancia los contextos sociales. “La investigación guiada por la teoría de la autodeterminación se ha focalizado sobre las condiciones del contexto social que facilitan versus las que previenen los procesos naturales de la auto-motivación y el desarrollo psicológico saludable” (Deci y Ryan, 2000, p.1).

Al hacer referencia a un desarrollo psicológico saludable los autores ponen en foco sobre las tres necesidades básicas psicológicas que afectan la tendencia hacia el crecimiento y la integración. Son de carácter innato, universal y esencial, y al ser satisfechas durante las distintas etapas de la vida, el individuo se encamina hacia un estado de bienestar y salud. Deci y Ryan (2000) las han estudiado y conceptualizado:

Hemos identificado tres de tales necesidades – la necesidad de ser competente (Harter, 1978; White, 1963), la de relacionarse (Baumeister & Leary, 1995; Reis, 1994), y la de autonomía (deCharms, 1968; Deci, 1975) – que parecen ser esenciales para facilitar el funcionamiento óptimo de las propensiones naturales hacia el crecimiento y la integración, así como para un desarrollo social constructivo y el bienestar personal. (p. 2)

El otro proceso natural que mencionan estos autores, en el cual las condiciones del contexto social ejercerían influencia, es el de auto-motivación. La motivación, como lo dice la palabra, es lo que nos mueve a hacer algo, a llevar a cabo una acción. “La motivación es concerniente a la energía, la dirección, la persistencia y la equifinalidad - todos aspectos de la activación y de la intención” (Deci y Ryan, 2000, p. 3). Entonces, al hablar de motivación, estamos refiriéndonos al impulso y la intención, que parte desde uno mismo y puede estar influenciado desde el entorno,

para iniciar o mantener una conducta. Los autores lo toman como un proceso natural, porque si bien el ser humano puede rechazar el crecimiento y mostrarse en representaciones más alienadas, la tendencia al desarrollo y el crecimiento se vislumbra desde las primeras etapas de la vida. Deci y Ryan (2000) citan a Harter (1978) para explicar este concepto: “Los evolucionistas reconocen que a partir del momento del nacimiento, los niños, en un estado saludable, son activos, inquisitivos, curiosos y juguetones, aun en ausencia de recompensas específicas” (p. 3). Para la TAD hay contextos sociales que contribuyen a satisfacer las necesidades psicológicas básicas potenciando la motivación, mientras que hay contextos sociales adversos que no contribuyen a satisfacer tales necesidades y obstaculizan el impulso al crecimiento y desarrollo humano atentando contra la motivación de la persona.

Anteriormente hicimos alusión a la TAD como una macro-teoría, y esto es porque está integrada por cinco mini-teorías. Estas son: la Teoría de la Evaluación Cognitiva, la Teoría de la integración del organismo, la Teoría de las Necesidades Básicas Psicológicas, la Teoría de las orientaciones de causalidad y, por último y aún en desarrollo, la Teoría de los contenidos de meta.

1.5.1.1. Teoría de la Evaluación Cognitiva

La Teoría de la Evaluación Cognitiva fue presentada por Deci y Ryan para predecir el nivel de implicación de un sujeto con respecto a una tarea y sostiene que “el individuo tiene un proceso de cognición y que está realizando un ajuste constante con la realidad por mecanismos perceptivos, que le permiten tomar un nivel de implicación en la actividad si le es significativa o no” (Coterón, 2014).

A través de ese proceso de cognición el individuo se pregunta si tiene la capacidad de realizar una conducta propuesta por sus propios medios, con las herramientas que cuenta, y si puede ser protagonista en ese proceso, lo que determinará, una mayor implicación en la tarea. Pero esto sólo no basta para que el individuo esté motivado. La influencia del contexto social es rotunda sobre los sentimientos de competencia y autonomía porque pueden generar un clima de control haciendo que el individuo se sienta vigilado en detrimento de su autonomía, mediante mecanismos como restarle capacidad de elección, brindar un feedback negativo sobre según su actuación, de tal manera que la persona se ve motivada a llevar a cabo una conducta para evitar una reprimenda u obtener algún beneficio.

Para dejar en claro cuáles son los cuatro pilares de esta mini-teoría y así, poder predecir el nivel de motivación intrínseca de una persona, Moreno y Martínez (2006) recopilan situaciones observadas en estudios precedentes:

- Cuando los individuos participan en una actividad que han elegido y sobre la que tienen control, mejorará la motivación intrínseca. Pero si existe alguna percepción de control por un factor externo, la motivación intrínseca probablemente disminuirá (Goudas, Biddle, Fox, y Underwood, 1995).
- En relación a la competencia, ésta indica cómo se siente el individuo con respecto a determinados dominios de su vida. Cuando se da a los practicantes mayor control y capacidad de elección dentro del ambiente de la actividad, es probable que la motivación intrínseca aumente (Deci y Olson, 1989; Deci y Ryan, 1985).
- 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 los individuos motivados hacia la tarea tendrá una mayor influencia la motivación intrínseca, ya que toman parte en ella por el goce de la actividad, mientras que aquellos con una orientación hacia el ego probablemente no estarán intrínsecamente motivados, ya que sienten mayor presión y control para mantener su autoestima (Mandigo y Holt, 1999).

1.5.1.2. Teoría de la integración del organismo

Esta sub-teoría nos indica que la motivación se presenta de varias formas que se pueden ordenar en lo que los autores denominaron un continuum de la motivación que va desde las conductas no autodeterminadas hasta las conductas autodeterminadas. “Esta teoría propone diferentes formas motivacionales a lo largo de un continuo de autodeterminación. En los extremos del continuo se encuentran la motivación intrínseca y la desmotivación” (Ferriz, González-Cutre y Sicilia, 2015, p. 1). Para figurarlo de una manera más clara, se podrían ordenar las formas motivacionales en una línea en la que aparecerían jerarquizadas de menor a mayor autodeterminación en las conductas, en primer lugar, la amotivación o desmotivación, en el centro la motivación extrínseca con sus variables, que más adelante explayaremos, y hacia el otro extremo, la motivación intrínseca.

Desmotivación o amotivación. Se presenta cuando el individuo no tiene ganas de realizar una conducta, no siente implicación con una actividad y no hay nada en su interior que lo aliente a realizarla. Para explicar este concepto Moreno, Cervelló y

González-Cutré (2006) recurren a las palabras de los autores Deci y Ryan afirmando que “la desmotivación se caracteriza porque el sujeto no tiene intención de realizar algo y va acompañada de sentimientos de frustración (Deci y Ryan, 1991; Ryan y Deci, 2000), y por tanto sería la ausencia de motivación” (p. 310).

En la búsqueda por describir esta falta absoluta de motivación encontramos que:

Pelletier et al., (1998), consideran cuatro tipos dentro de la desmotivación (...): una desmotivación relacionada con las creencias de capacidad/habilidad (por lo que la desmotivación es el resultado de la falta de habilidad para realizar una conducta), un segundo tipo, resultado de las creencias del individuo (que piensa que la estrategia a seguir no dará el resultado esperado), otra tercera variante relacionada con las creencias de capacidad y esfuerzo (la conducta requiere demasiado esfuerzo, y el individuo no quiere implicarse en ese esfuerzo), y un cuarto tipo de desmotivación, relacionado con las creencias de impotencia, donde el individuo percibe que el esfuerzo no tendrá gran trascendencia, teniendo en cuenta la gran tarea que debe realizar. (Moreno y Martínez, 2006, p. 8)

Motivación extrínseca. Se advierte cuando se vislumbra un grado de motivación en el sujeto pero está determinado por agentes externos al mismo. Como los factores externos que interceden para que el individuo se halle motivado son de diversas características, los autores de esta subteoría han agrupado la motivación extrínseca en cuatro categorías: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

La regulación externa es, dentro de las conductas motivadas extrínsecamente, la que menos autodeterminación conlleva y el individuo la realiza para satisfacer una demanda u incentivo externo. Moreno y Martínez (2006) vuelven a citar a Deci y

Ryan (2000) al afirmar que en la regulación externa: “Los individuos experimentan la conducta sintiéndose controlados o alienados (Deci y Ryan, 2000). La regulación externa constituye el típico caso de motivación por la búsqueda de recompensas o evitación de castigos (Ryan y Deci, 2000)” (p. 9). Es el caso de un alumno que realiza las actividades propuestas por la profesora para no reprobar la materia.

Avanzando, encontramos a continuación, la regulación introyectada, que también recibe el nombre de introyección o regulación auto-ejecutada. Si bien el individuo se presiona para realizar la actividad, regulando su comportamiento, no lo hace respondiendo a un impulso que sale del interior de sí mismo, sino para obtener un reconocimiento social o para evitar sentimientos de culpabilidad. Deci y Ryan (2000) refieren que: “Esta es una forma relativamente controlada de regulación en la cual las conductas son ejecutadas para evitar la culpa o la ansiedad o para obtenciones del ego como el orgullo” (p. 7). Por eso, se afirma que este tipo de comportamiento responde a un locus de control externo. Como ejemplo, podemos traer la imagen de una alumna que se siente mal consigo misma, o con sentimientos de culpabilidad por no haber ido a la clase de educación física que tenía establecida para ese día.

Siguiendo el continuum de la motivación propuesto por Deci y Ryan, encontramos a continuación la regulación identificada, una forma de motivación extrínseca más autodeterminada. El individuo realiza la práctica, aunque no le parece del todo agradable, porque le otorga un valor importante para sí mismo, sabe que trae asociado un beneficio que le repercutirá de manera personal. Para explayarse sobre este concepto Moreno y Martínez recurren a Carratalá quien afirma: “La conducta es altamente valorada y el individuo la juzga como importante, por lo que la realizará libremente aunque la actividad no sea agradable (Carratalá, 2004)” (p. 10). Tal es el

caso de un alumno que no se ausenta de las clases de educación física porque las valora como importantes aunque las actividades que realice durante las mismas no sean de su completo agrado.

Y por último, dentro de la motivación extrínseca, se ubica la forma de motivación más autodeterminada: la 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.” (Deci y Ryan, 2000, p. 7). La participación en una actividad se realiza de manera libre, después de haberla evaluado frente a los propios valores y necesidades y comprobado que cuadra con los mismos. Por ejemplo, una alumna que quiere llevar un estilo de vida saludable y acude a las clases de educación física porque entiende que hacerlo contribuye a su objetivo. Cabe destacar, que este tipo de motivación ha sido dejado de lado en trabajos como el de Moreno, Cervelló y González-Cutré (2006) quienes sostienen: “Este tipo de motivación no va a ser evaluada en este trabajo porque, tal como apunta Vallerand (1997), no parece estar presente en jóvenes” (p. 310).

Motivación Intrínseca. Representa la forma motivacional autónoma por excelencia, ubicándose en el extremo más autodeterminado del continuum de la motivación propuesto por Deci y Ryan. Estos autores son citados por Moreno Murcia, Cervelló Gimeno y González-Cutré Coll (2006, p. 310) y afirman que: “la motivación intrínseca supone el compromiso de un sujeto con una actividad por el placer y el disfrute que le produce y por tanto, la actividad es un fin en sí misma (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985)”. La implicación del sujeto en la actividad es total, sólo por el gozo de realizarla, y el locus que lo domina es interno. Lo vemos, por ejemplo, en algunos

alumnos implicados en juegos sociomotrices en las clases de educación física. No participan por la calificación, ni por un trofeo, sino por el placer que les brinda estar inmersos en el juego.

1.5.1.3. Teoría de las necesidades básicas

Esta teoría establece que un individuo a lo largo de todo su desarrollo necesita satisfacer tres necesidades psicológicas básicas, las cuales son la necesidad de competencia, de autonomía y de relacionarse con los demás.

Cuando Deci y Ryan (2000) hablan de necesidades especifican que ya sea “una necesidad básica, sea esta fisiológica (Hull, 1943) o psicológica, es un estado energizante que, si es satisfecho, conduce hacia la salud y el bienestar, pero si no es satisfecha, contribuye a la patología y al malestar.” (p. 10). También conceptualizan las “necesidades psicológicas básicas definidas como algo innato, universal, y esencial para la salud y el bienestar (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000)” (Moreno y Martínez, 2006, p. 12).

Coterón (2014) explica que un sujeto para sentirse implicado en una actividad necesita satisfacer las siguientes necesidades: “primero, sentirse útil, sentirse capaz; segundo, sentirse autónomo; y tercero, saber que lo que está haciendo, lo pone en relación con los demás, ya sea (...) para competir o para cooperar”

Por tanto, en la medida en que las necesidades básicas psicológicas de un sujeto están satisfechas, su conducta estará regida por formas motivacionales más autodeterminadas.

1.5.1.4. Teoría de las orientaciones de causalidad

En esta subteoría se expone que la regulación que los individuos presentan en sus conductas debe su origen a tres tipos de orientaciones de causalidad. Los autores

Deci y Ryan (1985) describen tres tipos: la orientación de control, la orientación de autonomía y la orientación impersonal (Moreno y Martínez, 2006).

El Dr. Coterón (2014) presenta la orientación de autonomía como ideal: “la orientación de autonomía es aquella en la que el individuo se mueve conforme a sus gustos”. Es la más difícil de conseguir porque mueve factores internos del sujeto, tales como las metas personales de cada uno y sus intereses más genuinos.

La orientación de autonomía incluye a aquellos individuos que tienen un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y regulación de la conducta, con un predominio del locus de control interno. Organizan sus acciones basándose en sus metas personales e intereses, y se encuentran intrínsecamente motivados. (Moreno y Martínez, 2006, p. 14)

Con respecto a la orientación de control, nos figura la conducta de una persona controlada por factores del entorno o dentro de sí mismos. Ya no realizan la actividad porque les gusta, sino porque deben hacerlo. “Además, juegan un papel importante las recompensas externas, los plazos para realizar una actividad y la vigilancia para motivarse (Deci y Ryan, 1985).” (Moreno y Martínez, 2006, p. 13).

Por último, la orientación impersonal como explica Coterón (2014) “es cuando el individuo abandona el interés por la práctica que está realizando y lo que siente es que no está”. Va acompañada de un sentimiento de incapacidad e incompetencia para obtener los resultados pautados. “Creen que el origen del control es desconocido o puede ser el antojo de algún agente externo. La orientación impersonal está a menudo en relación con los sentimientos depresivos o altos grados de ansiedad” (Moreno y Martínez, 2006, p. 14).

1.5.1.5. Teoría de los contenidos de meta

Esta mini-teoría es, dentro de la TAD, la de más reciente creación. Ha sido desarrollada en principio por los autores Ryan, Williams, Patrick y Deci en el año 2009, bajo la denominación en inglés de Goal Contents Theory (GCT) y, posteriormente, ampliada en el 2010 por los autores Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens (Expósito-González, Almagro Torres, Tornero Quiñones & Sáenz-López Buñuel, 2012). Surge estudiando los contenidos que subyacen a las metas de los individuos, clasificándolas en metas intrínsecas y extrínsecas y cuál es la relación que tienen sobre la motivación y el bienestar de la persona (Expósito-González et al., 2012).

En el ámbito del ejercicio físico, la teoría de los contenidos de meta ha sido abordada por los autores Sebire, Standage, y Vansteenkiste en el 2008 y 2009, quienes buscaron medir las metas intrínsecas (desarrollo de habilidades, gestión de la salud, relación o afiliación social) y las metas extrínsecas (imagen y reconocimiento social), concluyendo que las primeras se relacionaban de manera positiva con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio, con el auto-concepto físico, con el bienestar psicológico, etc. (Expósito-González et al., 2012).

1.5.2. Capítulo 2: Necesidades Psicológicas Básicas en profesores de Educación Física

1.5.2.1. Las necesidades psicológicas básicas

Como ya se ha mencionado en el capítulo anterior, la TAD considera que las personas somos seres activos, orientados al crecimiento y al desarrollo personal (Alcaraz García, 2014), siempre y cuando tengamos cubiertas las tres necesidades

psicológicas básicas que actúan como sustento para lograr un estado de integridad y bienestar: la necesidad de autonomía, la necesidad de competencia y la necesidad de relación (Deci y Ryan, 2000). Estas necesidades son de carácter innato y universal, y son el nutriente esencial para lograr un estado de bienestar y salud. Atañan a todos los seres humanos, independientemente de su género, grupo o cultura (Moreno y Martínez, 2006). Para la TAD, su abordaje es relevante porque son considerados mediadores psicológicos, que influirán sobre la motivación de las personas y también sobre la personalidad y los aspectos afectivos (Moreno y Martínez, 2006).

Al hablar de la necesidad de autonomía, Abós, Sevil, Sanz, Aibar & García-González (2016) la definen como un sentimiento de libertad en la génesis de las acciones llevadas a cabo. Se identifica como el sentimiento que se experimenta al percibirse uno mismo como el origen de sus conductas. “La autonomía involucra interés e integración de los valores. Cuando son autónomos, los individuos experimentan su conducta como una expresión del ego” (Moreno y Martínez, 2006, p.13). El sentimiento de autonomía se asocia al sentido de elección y al reconocimiento de las oportunidades para una auto-dirección (Deci y Ryan, 2000), como también a sentirse uno mismo como generador de sus propias acciones y poder determinar su comportamiento (Moreno Murcia, 2008).

Acerca de la necesidad de competencia, se manifiesta al vivenciar la propia conducta como eficaz y competente (Deci y Ryan, 2000), acorde al desafío a enfrentar propuesto por el entorno. Es la necesidad de sentir que se le puede hacer frente a los retos que aparezcan y poder alcanzar así, los resultados que uno quiere (Alcaraz García, 2014). Para Moreno y Martínez (2006) involucra dos aspectos:

“sentirse eficaz en algunas de las interacciones continuadas del individuo con el ambiente social y la experimentación de oportunidades para ejercer sus capacidades” (p. 12). Además, el individuo siente que controla el resultado de sus acciones y, de esa manera, experimenta eficacia (Moreno Murcia, 2008).

La necesidad de competencia expone a las personas a una búsqueda de retos óptimos para sus capacidades, desafíos en los que puedan perfeccionar sus habilidades (Moreno y Martínez, 2006). Estos retos son afrontados por los sujetos porque ellos sienten que pueden resolverlos y tienen confianza en sus propias capacidades.

Por último, la necesidad de relación se refiere a que el sujeto sabe que lo que se está haciendo lo pone en relación con los demás, ya sea tanto para competir como para cooperar (Coterón, 2014). Es un sentimiento de interés y preocupación por quienes nos rodean pero, también, es sentirse reconocido por ese otro. Ryan (1991 en Moreno Murcia, 2008, p. 296) define esta necesidad a través de dos dimensiones: “el sentirse aceptado e intimar con los demás”.

Finalmente, encontramos que esta necesidad tiene relación con “las preocupaciones sobre el bienestar, la seguridad y la unidad de los miembros de una comunidad” (Moreno y Martínez, 2006, p. 15). Tener una base de relaciones seguras (firmes) podría ser importante para la manifestación de la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000).

1.5.2.2. Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas

Durante el desarrollo de la TAD, los hallazgos en diversos trabajos han encontrado relaciones positivas entre la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas y el aumento de la automotivación y de la salud mental (Deci y Ryan, 2000).

En el contexto deportivo, la satisfacción de estas necesidades se ha asociado con consecuencias positivas para los individuos como el bienestar psicológico (Alcaraz García, 2014). En el mismo ámbito, Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch y Thogersen-Ntoumani (2011) han encontrado que la SNPB (Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas) predice consecuencias positivas para los atletas asociadas con su participación en el deporte (vitalidad y afecto positivo).

El grado en que cada persona percibe sus NPB satisfechas hace que las razones por las que se involucran en una actividad (regulaciones conductuales) varíen de un tipo a otro (Deci y Ryan, 2000). Alcaraz García (2014) nombra a Blanchard, Amiot, Perreault, Vallerand, y Provencher (2009) y a Pope y Wilson (2012) como autores de estudios previos en los que se ha encontrado, dentro del contexto deportivo, que la satisfacción de las NPB se relaciona con la motivación intrínseca y las regulaciones más autodeterminadas de la motivación de carácter extrínseco (regulación integrada e identificada).

Para comprender las relaciones existentes entre las NPB, más específicamente, la necesidad de autonomía y la motivación, no podemos dejar de mencionar el concepto de locus percibido. Dicha palabra proviene del latín, significa lugar y hace mención al origen percibido del comportamiento de un sujeto, comprendiendo dos dimensiones según la conducta tenga un origen interno o externo al sujeto. (Bandura 1999; Richaud de Minzi 1990 en Oros, 2005, p. 90). Al percibir una situación como contingente con la conducta de uno, es decir, como resultado del dominio del sujeto sobre ésta, se habla de un locus de control interno. En cambio, cuando un acontecimiento no es contingente con la conducta del individuo, independientemente de las acciones y del esfuerzo que el sujeto realice, percibiendo que no tiene dominio

sobre la situación, sino que la misma está librada al azar, o al poder de los demás, se habla de un locus de control externo (Oros, 2005).

En cuanto a su relación con la motivación se han encontrado estudios que demuestran que quienes tienen locus de control interno son mejores alumnos, menos dependientes, menos ansiosos, se manejan mejor frente a las diferentes tensiones y problemas de la vida, tienen mayor autoeficacia y presentan mejor ajuste social (Oros, 2005).

Los autores de la TAD han encontrado en sus investigaciones relaciones entre el locus de causalidad percibido externo y una reducción en la motivación intrínseca a través de la repercusión de las amenazas, fechas de cumplimiento, metas impuestas, presiones sobre evaluaciones y recompensas tangibles sobre la motivación del sujeto (Deci y Ryan, 2000). En otras palabras, cuando la necesidad de autonomía no se encuentra satisfecha, la motivación autodeterminada se ve disminuida. Por el contrario, Deci y Ryan (2000) han expuesto que el sentido de elección, el reconocimiento de los sentimientos, y las oportunidades para una auto-dirección amplían la motivación intrínseca, debido a que permiten que el sujeto experimente un mayor sentimiento de autonomía.

Cabe aclarar, que como expone Abós et al. (2016), la no satisfacción de la necesidad de autonomía no implica directamente su frustración, concepto que abordaremos en el siguiente apartado; siendo éstos, dos constructos independientes entre sí. En su trabajo, se han encontrado relaciones positivas entre el apoyo a la autonomía y la satisfacción de la misma (Abós et al., 2016).

Por otra parte, para especificar las relaciones existentes entre la necesidad de competencia y la motivación, expondremos una breve reseña del recorrido de la

investigación al respecto. Los autores de la TAD han encontrado, en un principio, “que los eventos sociales-contextuales (ej., el feedback, las comunicaciones, las recompensas) que conducen a sentimientos de competencia durante la acción pueden ampliar la motivación intrínseca para esa acción” (Deci y Ryan, 2000, p.4). Los estudios iniciales llevados a cabo por Deci, en 1975, y la investigación de Vallerand y Reid, en 1984, demostraron que la respuesta positiva de otro ante una conducta manifestada, puede incrementar la motivación intrínseca del sujeto (Deci y Ryan, 2000). Pero a medida que se fue ampliando el conocimiento en este campo, trabajos como el de Fisher, 1978; Ryan, 1982 y deCharms, 1968, probaron que la satisfacción de la necesidad de competencia no aumentaba por sí sola la motivación intrínseca si no está emparejada con un sentimiento de satisfacción de la necesidad de autonomía. (Deci y Ryan, 2000). “Las personas no sólo tienen que experimentar sus conductas como competentes o eficaces, ellas también tienen que experimentar sus conductas como autodeterminadas por la motivación intrínseca tal como se evidenció” (Deci y Ryan, 2000, p.4).

Siguiendo la misma línea, Moreno Murcia (2008) obtiene como resultado que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia y de autonomía lleva a la motivación autodeterminada, en consonancia con estudios previos de autores como Ntoumanis y Standage.

Por último, nos explayaremos sobre los vínculos encontrados entre la motivación y la necesidad de relación teniendo siempre en cuenta que la no satisfacción de la necesidad de relación no implica necesariamente que la necesidad de relación esté siendo frustrada, ya que no es lo mismo que un sujeto exprese que no se siente en

relación con los demás, a que manifieste que se siente rechazado por ellos (Bartholomew et al., 2011).

Partiremos de la idea ya expuesta, de que una persona motivada mantiene una actitud proactiva hacia el crecimiento y desarrollo personal, así como también una actitud exploratoria y abierta a nuevos aprendizajes. Esta tendencia a la exploración y el crecimiento, se visualiza, según la TAD, cuando los escenarios interpersonales en los que se maneja el sujeto, le brindan al mismo una sensación de seguridad y de estar relacionado (Ryan y Deci, 2000). En otras palabras, ser tenido en consideración y lograr una conexión con el otro, podría ser una base para la motivación intrínseca. Lo que no significa que las conductas motivadas intrínsecamente se den siempre en presencia de otra persona. “Naturalmente, muchas conductas intrínsecamente motivadas son ejecutadas felizmente en soledad, sugiriéndose que los apoyos relacionales próximos podrían no ser necesarios para la motivación intrínseca, pero se evidencia que una base de relaciones seguras (firmes) parece ser importante para la expresión de la motivación intrínseca” (Deci y Ryan, 2000, p. 5).

Según la TAD, la satisfacción de la necesidad de relación en la infancia podría ser una base para la motivación autodeterminada en un futuro, pero hará falta seguir desarrollando investigaciones para afirmar y/o declinar esta idea. Lo cierto es que autores como Moreno Murcia (2008) ha llevado a cabo estudios cuyos resultados arrojaron que la satisfacción de las necesidades de autonomía y competencia predeciría positivamente la motivación autodeterminada, no así, la satisfacción de relación.

Lazos más fuertes se han encontrado entre la satisfacción de la necesidad de relación y la motivación extrínseca. Las conductas motivadas extrínsecamente cuyo

origen no nace en el interior mismo del sujeto, son llevadas a cabo porque son promovidas, potenciadas, incitadas o valiosas para alguna persona significativa para el sujeto y con la que él siente o desea sentirse relacionado (Deci y Ryan, 2000).

1.5.2.3. Frustración de las necesidades psicológicas básicas

Así como las necesidades psicológicas básicas pueden verse satisfechas, tal como hemos expuesto en los apartados anteriores, también pueden ser frustradas. Cuando esto ocurre, el individuo experimenta lo que Alcaraz, Torregrosa y Viladrich (2015) denominan “consecuencias negativas para su desarrollo personal, como tipos desadaptativos de motivación y malestar psicológico” (p.71).

Los antecedentes al respecto, citados por Bartholomew et al. (2011) quien recopila los estudios de Hodge, Lonsdale, & Ng (2008); Pelletier, Dion, & Lévesque (2004) y Reinboth, Duda, & Ntoumanis (2004), han encontrado asociación entre la percepción de baja satisfacción de las NPB e indicadores de malestar. Sin embargo, el mismo autor detalla que en estudios posteriores, como en Adie, Duda, & Ntoumanis (2008); Gagné et al. (2003) y Quested & Duda (2010) no se han replicado los mismo hallazgos, sosteniendo que una baja satisfacción de las NPB refleja simplemente un estado de insatisfacción.

La diferencia fundamental radica en que no es lo mismo que un individuo no llegue a satisfacer sus NPB, a que perciba y sienta que hay algún agente externo en un contexto determinado, operando para frustrarlas de manera activa, es decir, que hay un suceso, una acción externa al sujeto, que en forma concreta está operando para que las NPB de la persona se frustren, influyendo en la eficacia de su desempeño (Alcaraz et al., 2015).

De estas afirmaciones se desprenden dos conceptos que pasaremos a ampliar a continuación: las consecuencias negativas que conlleva la frustración de las NPB y la descripción del contexto que opera procediendo para su frustración.

Sobre la primera cuestión, Bartholomew et al. (2011) ha encontrado relaciones entre la frustración de las NPB e indicadores de malestar en deportistas, tales como desordenes alimenticios (atracones o bulimia), burnout, depresión, afecto negativo, síntomas físicos de malestar y un funcionamiento psicológico perturbado. Vale aclarar que burnout es definido por los autores como una respuesta psico-fisiológica ante el estrés situacional crónico, en la que el atleta experimenta una experiencia duradera de agotamiento emocional y físico, acompañada de una reducción en sus logros a nivel deportivo (Bartholomew et al., 2011).

Otra consecuencia de la FNPB (Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas) la encontramos en los resultados del estudio de Abós et al. (2016) quienes exponen que para poder hacer frente a las experiencias negativas ocurridas por la frustración de las necesidades, los individuos desarrollan conductas de oposición desafiante.

Por último, no queremos dejar de mencionar que la frustración de las necesidades psicológicas básicas se ha visto relacionada de manera negativa con indicadores de bienestar psicológico, como la vitalidad subjetiva (Alcaraz García, 2014).

Pasando a la segunda consideración, varios estudios describieron y clasificaron los factores del contexto que operan frustrando las NPB.

Alcaraz García (2014) nombra a Vallerand (1997; ver también 2001, 2007 para revisiones posteriores) quien formuló un modelo teórico: el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca. Este modelo se basa en los postulados de la

TAD. Se desarrolló estudiando deportistas y describe los factores sociales del contexto que influyen satisfaciendo o frustrando las NPB. Clasifica esos factores en tres niveles de generalidad: el nivel global, la totalidad de las áreas en las que el individuo interactúa, el nivel contextual, poniendo el foco sobre un área en particular (deporte, estudios), y el nivel situacional (un partido, una clase). El nivel en que alguien siente las necesidades satisfechas o frustradas va a determinar el tipo de regulación conductual que experimente, causando unas u otras derivaciones afectivas, comportamentales, cognitivas para ese sujeto (Alcaraz García, 2014).

Siguiendo con otras investigaciones que tratan de clarificar los factores del contexto que contribuyen a frustrar las NPB encontramos el trabajo de Alcaraz et al. (2015) que estudiando el contexto del entrenador encuentra tres factores: la presión del club, el conflicto laboral-personal y la percepción de la amotivación de los jugadores.

Alcaraz et al. (2015) nuclea bajo el rótulo “presiones desde arriba” a la presión del club (la exigencia para desarrollar las sesiones de una manera específica), las presiones administrativas y las presiones de los iguales (otros colegas) y las relaciona de manera negativa con la motivación autodeterminada.

Por otro lado, el autor hace mención al conflicto laboral-personal, identificándolo como la percepción por parte del entrenador de que su trabajo en el club interfiere sobre sus otras áreas vitales, como el estudio o el tiempo libre; encontrando que la percepción de conflicto laboral-personal se relaciona de manera positiva con la FNPB (Alcaraz et al., 2015). La existencia o no de conflictos entre el trabajo y otras áreas vitales, sumado a las oportunidades de desarrollo profesional y la seguridad de trabajo influyen en la satisfacción y la frustración de las BPN de los entrenadores, lo

que hace que experimenten bienestar o malestar y, por ende, se comporten de una manera más o menos positiva con sus atletas (ej., apoyo a la autonomía o estilo controlador) (Stebbing et al., 2012 en Alcaraz García, 2014).

Por último, identifica las “presiones desde abajo” como aquellas derivadas de la percepción de amotivación en los jugadores, identificando este factor como positivo con respecto a la frustración de las NPB (Alcaraz et al., 2015).

Por otra parte, así como hemos hecho en el apartado anterior una exposición sobre los resultados de los estudios existentes en relación a la satisfacción de las necesidades de relación, de autonomía y de competencia, desplegaremos a continuación, el estado de las investigaciones que conciernen a la frustración de las mismas NPB.

Con respecto a la frustración de la necesidad de autonomía podemos nombrar el estudio de Abós et al. (2016), si bien su trabajo se centra en la frustración de la necesidad de autonomía en el alumnado, lo hace basándose en estudios previos desarrollados en otros ámbitos como el contexto deportivo o laboral. Los autores relacionan el uso de incentivos extrínsecos, la presión realizada por medio de la comunicación y la impaciencia con la frustración de la autonomía y con consecuencias negativas para el sujeto como baja de la motivación, desmotivación, emociones negativas, depresión, burnout o estrés (Abós et al., 2016). De hecho, los resultados de sus estudios relacionan la frustración de la autonomía de manera positiva con la oposición desafiante, una actitud que se adopta como una estrategia defensiva ante la presión de un otro, desafiando sus pedidos y realizando acciones en sentido contrario a lo solicitado (Abós et al., 2016).

Consecuencias negativas se han encontrado también al investigar la frustración de la necesidad de relación, por ejemplo, desordenes en la alimentación o un control rígido sobre el propio físico. Cuando la necesidad de relación se ve frustrada, los individuos pueden intentar obtener la aprobación social que ellos mismo perciben que carecen, encajando en los estándares de físico ideal (Bartholomew et al., 2011).

También se han encontrado relaciones entre los comportamientos caracterizados como desordenes alimenticios y la frustración de la necesidad de competencia. El comer, o en este caso, no hacerlo, representa un dominio en el cual el individuo puede sentir que gana algo de control sobre sus propios comportamientos y, por consecuencia, sentirse autónomo y competente (Bartholomew et al., 2014).

Finalmente, recurriremos al autor Alcaraz García (2014) quien recopila los resultados de los estudios de Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas y Lonsdale (2014) en los que se muestra una influencia de las presiones del trabajo (presiones del tiempo, administrativas, relacionadas con los compañeros de trabajo y con la evaluación de su desempeño en base al rendimiento de sus respectivos estudiantes) predicen positivamente la frustración de las necesidades psicológicas básicas, acarreando consecuencias negativas como malestar y burnout (Alcaraz García, 2014). El mismo autor, también encuentra en los estudios sobre profesores de educación física de Taylor, Ntoumanis y Spray (2008) que los docentes que se encuentran motivados de manera autodeterminada a través de experimentación de la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas desarrollan comportamientos más positivos hacia sus estudiantes.

El aporte de Alcaraz García en las recopilaciones mencionadas en el párrafo anterior pone de manifiesto la relevancia de las NPB como mediadoras entre los

factores sociales del contexto y la motivación de una persona en relación a ese contexto particular.

1.6. Relevancia cognitiva

El interés de la comunidad científica por el estudio de la motivación ha ido creciendo en las últimas décadas. La razón por la que la motivación se ha puesto en el foco de atención son sus resultados: la motivación produce (Deci y Ryan, 2000). De hecho, la mayoría de estudios sobre el proceso de la motivación en el trabajo están realizados en países como Estados Unidos, con gobiernos democráticos, empresas de capital privado y una tendencia relativa hacia al individualismo (Deci y Ryan, 2001).

También, por ese motivo, se traslada el estudio de la motivación del ámbito laboral al campo deportivo. Hallamos numerosos antecedentes de investigación sobre la motivación en esta área. Autores como Moreno-Murcia et al. (2006), Catú-Berrueto et al. (2016), Alcaraz-García (2014) y Bartholomew et al. (2011) estudian deportistas, mientras que autores como Alcaraz et al. (2015), Alcaraz-García (2014) se centran en entrenadores.

Pero el estudio de la motivación se trasladó del ámbito deportivo al campo de la educación física debido al registro de un incremento de inactividad física en la población, considerado como el factor de riesgo más relevante en el aumento de enfermedades asociadas al sedentarismo caracterizadas como no transmisibles (obesidad, enfermedades cardiovasculares, diabetes tipo II, etc.) según el Ministerio de Salud de la Nación Argentina (2012, citado por Coterón y Gómez, 2017). La educación física se convirtió en un espacio en el cual los alumnos pueden aumentar su nivel de actividad física y, de esta manera, prevenir los trastornos asociados a un

estilo de vida sedentario, considerando la motivación como el factor clave en este proceso (Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardón, Kirk y Haerens, 2012). Autores como Abós et al. (2016), Cuevas et al. (2015), Gómez Rijo (2013), Granero-Gallegos et al. (2014) y Sicilia et al. (2013) han estudiado la motivación en la clase de educación física y las relaciones existentes entre la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas y la misma, siempre en referencia al alumnado.

Fuera de los trabajos que se enfocan en estudiantes Alcaraz et al. (2015) se centra en la frustración de las necesidades psicológicas básicas en entrenadores de baloncesto y cómo influye el contexto deportivo sobre ellas y Cuevas et al. (2015) estudia la frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesores/as de educación física en España. Cabe decir que los trabajos sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas son mucho más extensos que sobre la frustración de las mismas.

Sobre la satisfacción o frustración de las NPB profesores/as de educación física no hemos encontrado antecedentes en nuestro país. Poner la atención sobre la motivación de los docentes es relevante porque las personas motivadas, además de experimentar un bienestar general, llevan a cabo un funcionamiento óptimo de sus capacidades en el ámbito en el que se desarrollan (Deci y Ryan, 2000), en este caso en la enseñanza.

Nuestro trabajo hará un aporte a la comunidad científica sobre la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas de profesores/as y profesoras de educación física en Argentina, contribuyendo al estudio sobre la motivación y buscando una mejora en las clases de educación física.

1.7. Hipótesis

Hipótesis sustantiva

- La Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas de los/las profesores/as de Educación Física se relaciona de manera inversa con la Satisfacción de sus Necesidades Psicológicas Básicas.

Hipótesis de trabajo

- En profesores/as de educación física, los niveles percibidos de satisfacción de autonomía se relacionan de manera inversa con los niveles percibidos de frustración de autonomía.
- En profesores/as de educación física, los niveles percibidos de satisfacción de competencia se relacionan de manera inversa con los niveles percibidos de frustración de competencia.
- En profesores/as de educación física, los niveles percibidos de satisfacción de relación con los demás se relacionan de manera inversa con los niveles percibidos de frustración de competencia.

1.8. Objetivos

Objetivo general:

- Establecer la relación entre la Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas y la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas de los/las profesores/as de Educación Física en la clase de Educación Física de nivel secundario perteneciente al sistema educativo formal argentino.

Objetivos específicos:

- Determinar el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesores/as de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino.
- Determinar el nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en profesores/as de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino.
- Comparar los niveles de las dimensiones frustración de autonomía, frustración de competencia y frustración de relación con los demás de la variable frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesores/as de Educación Física de nivel medio del sistema educativo formal argentino a fin de establecer qué dimensión/es determinan el comportamiento de la variable.
- Comparar los niveles de las dimensiones satisfacción de autonomía, satisfacción de competencia y satisfacción de relación con los demás de la variable satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en profesores/as de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino a fin de establecer qué dimensión/es determinan el comportamiento de la variable.
- Determinar y comparar los niveles de las sub-dimensiones de las dimensiones frustración de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás en profesores/as de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino a fin de establecer qué subdimensión/es determinan el comportamiento de cada dimensión.
- Determinar y comparar los niveles de las sub-dimensiones de la dimensión satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás en profesores/as de educación física de

nivel medio del sistema educativo formal argentino a fin de establecer qué subdimensión/es determinan el comportamiento de cada dimensión.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1. Tipo de diseño

A la luz del estado del arte, que nos ha permitido identificar y dimensionar las variables SNPB y FNPB de los profesores y las profesoras de educación física, pudimos optar por enmarcar el siguiente trabajo de investigación en un tipo de diseño de carácter descriptivo, con el objeto de describir el comportamiento de estas dos variables y/u obtener alguna pauta luego de observar las combinaciones de valores entre éstas (Ynoub, 2014).

Siguiendo a esta autora, elegimos para nuestro estudio un tipo de diseño correlacional, buscando evaluar cómo se comportan las variables mencionadas e intentando identificar alguna pauta de variación o patrón por el que se rijan. En estudios correlacionales

“el interés está puesto en evaluar la variación concomitante entre diversas variables [...] el hecho de que su pauta de variación presenta un patrón semejante para ambas [...] si una se incrementa la otra también lo hace de alguna manera sistemática (en la misma proporción o en proporciones identificables); o por el contrario, cuando una disminuye la otra aumenta, o viceversa, pero siempre conforme a un patrón de variación sistemático”. (Ynoub, 2014, p. 7)

En este estudio hemos buscado correlacionar tanto las dos variables que nos atañan entre sí (SNPB y FNPB de profesores y profesoras de educación física; como también, las tres dimensiones que componen cada una de las variables (satisfacción de autonomía, competencia y relación en el primer caso, frustración de autonomía, competencia y relación, en el segundo).

Con respecto al tiempo, hemos desarrollado un estudio transeccional o transversal, ya que esta investigación recopiló datos sobre las variables a observar durante 2016 y 2017, es decir, en un momento único (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Batista Lucio, 2006), como si hiciéramos un corte transversal en un momento dado y sacáramos una fotografía de lo que acontece en ese momento.

Y por último, hemos optado por caracterizar este estudio como una investigación aplicada, porque el conocimiento obtenido pretende ser aplicado para modificar la realidad de los contextos educativos de las clases de educación física. En una investigación aplicada, el problema a resolver surge del orden práctico porque involucra una situación determinada, particular que puede ser intervenida y mejorada (Vargas Cordero, 2009). Los resultados de este estudio contribuyen a generar claves para considerar la motivación en las clases de educación física como un elemento a tener en cuenta para lograr adherencia a la práctica de actividad física y deporte en los adolescentes de nivel medio del sistema formal argentino. Además, brinda elementos de juicio para abordar la temática en centros de formación docente y universidades relacionados con la Educación Física, influyendo de esta manera en una realidad específica en concreto, tal como sucede en las investigaciones aplicadas.

2.2. Instrumentos para la producción de datos

Los instrumentos son herramientas o dispositivos para recolectar o producir datos (Ynoub, 2014). A nivel equipo de investigación internacional hemos recolectado esta información utilizando dos cuestionarios, uno que se ha aplicado al profesor o

profesora de educación física, denominado QPA2016 (Anexo 1) y otro que se ha suministrado a alumnos y alumnas de las clases de educación física de nivel medio del sistema formal argentino, denominado QAA2016 (Anexo 2). Cabe aclarar que en el presente estudio, conforme a las variables abordadas, se trabajó únicamente con los datos obtenidos a través de la aplicación del cuestionario QPA2016, que detallaremos en breve. Un cuestionario, consistente en una encuesta que involucra “una planilla o cuestionario que contiene el conjunto de estímulos verbales destinados a captar cierta información en específicas condiciones estipuladas previamente por el equipo de investigación” (Ynoub, 2014, p. 321). Hernández Sampieri, Fernández Collado & Batista Lucio (2006) afirman que “consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (p. 217).

A diferencia de un relevamiento censal, en el cual los datos se recolectan de toda la población, en una encuesta administrada mediante un cuestionario se toman datos de una muestra poblacional (Ynoub, 2014). Un relevamiento censal para cubrir toda la población implicada en este estudio (todos los profesores y profesoras de educación física de la República Argentina y sus alumnos y alumnas) nos sería imposible de realizar por cuestiones económicas. Esta es una de las principales razones por la que hemos optado por realizar un cuestionario.

Otro motivo por el cual hemos decidido utilizar cuestionarios, es que este instrumento requiere de un acuerdo previo sobre las condiciones de realización para la recolección de datos (Ynoub, 2014). Estas condiciones estipuladas con antelación se detallan en el documento Procedimiento Administración Cuestionarios (anexo 3) y garantizan que investigadores con o sin experiencia previa en el campo de la

investigación científica puedan recolectar datos siguiendo un protocolo con los mismos criterios de aplicación para todas las muestras seleccionadas.

Además, hemos escogido utilizar un cuestionario con preguntas cerradas porque como sostienen Hernández Sampieri et al. (2006) requiere menos tiempo por parte del encuestado para ser respondidas; demanda también menos esfuerzo al participante, que solamente tiene que señalar una opción de las ofrecidas, en lugar de verbalizar sus pensamientos y son fáciles de codificar y preparar para su análisis. Este último, es un factor positivo teniendo en cuenta que para nosotros este trabajo significa nuestra primera experiencia como investigadores en el campo de la investigación científica.

Atentos a todas estas consideraciones, hemos decidido utilizar cuestionarios diseñados con la escala de Likert. Como mencionan Hernández Sampieri, et al. (2006) ésta fue elaborada por Rensis Likert en 1932 y “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (p. 245). En nuestro trabajo hemos dispuesto las afirmaciones en frases que no excedieran las 20 palabras, y el participante debió elegir su respuesta entre cinco o siete categorías. A cada frase se le asigna un puntaje numérico y una vez respondido el cuestionario, se suman todos los puntajes obtenidos, por eso se denomina escala aditiva (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Batista Lucio, 2006). La utilización de la escala Likert ha sido decidida en función de que nos permitirá codificar las respuestas de una manera más sencilla para el posterior análisis de datos.

En función de las razones recientemente expuestas, hemos decidido utilizar para el presente trabajo el cuestionario denominado QPA2016 para profesores y

profesoras (anexo 1). El mismo, abarca más variables de las que en este trabajo abordaremos puesto que el presente informe de investigación forma parte de un proyecto de mayor escala de carácter internacional, con el objetivo de comparar los datos recogidos en los diferentes países que lo integran. Los instrumentos que implementaremos han sido confeccionados integrando una selección de ítems para cada variable correspondiente a cuestionarios ya existentes y sometidos con antelación a un debido proceso de validación internacional para cumplir con los requisitos de confiabilidad, validez y objetividad (Hernández Sampieri, et al., 2006). Dicha selección ha sido llevada a cabo por el equipo de investigación que dirige el Dr. Coterón con sede en la Universidad Politécnica de Madrid. Este equipo se ha encargado de seleccionar los cuestionarios, previamente validados, que integran nuestro instrumento de producción de datos dándole un orden secuencial de presentación y eligiendo los ítems específicos para investigar cada variable.

A continuación, puntualizaremos las variables y los ítems del cuestionario que se han tomado para conformar nuestro instrumento de recolección de datos denominado QPA2016 (anexo 1) administrado a profesores y profesoras de Educación Física:

- **Motivación en el Trabajo.**
- **Importancia y Viabilidad de Estrategias para el Fomento de la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas.**
- **Presiones Percibidas en el Trabajo.**
- **Burnout.**
- **Vocación.**

- **Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas.** Se utiliza la versión traducida al castellano de la Escala de Satisfacción de las Necesidades Básicas en el Trabajo o *Basic Need Satisfaction at Work Scale* (BNSAW; Deci et al., 2001). Este instrumento está compuesto por 21 ítems que miden la percepción de autonomía (seis ítems), la percepción de competencia (seis ítems) y la percepción de relaciones sociales (ocho ítems).

- **Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas.** Se utiliza la versión traducida al castellano y adaptada a profesores de Educación Física (Cuevas, Sánchez-Oliva, Bartholomew, Ntoumanis y García-Calvo, 2015) de la Escala de Frustración de las Necesidades Psicológicas o *Psychological Need Thwarting Scale* (PNTS; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosh et al., 2011). Esta herramienta está conformada por 12 ítems que miden la frustración de la percepción de autonomía, de competencia y de relaciones sociales, cada una con cuatro ítems.

De todas estas variables detalladas en este estudio se tomarán en cuenta solamente las últimas dos: **Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas** y **Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas** que corresponden a las variables que abordamos en esta investigación.

2.3. Cronograma de actividades en contexto

Antes de avanzar con el cronograma de actividades en contexto, hemos de recordar que el presente trabajo forma parte de una investigación a escala global que involucra varias etapas. Por esta razón, en Argentina, una parte del equipo de estudiantes/investigadores de la Universidad de Flores, dirigido y coordinado por la Mag. Gómez Valeria comienza la producción de material empírico desde agosto

hasta noviembre de 2016. Y luego, se suma la otra parte del equipo, al cual este trabajo pertenece, que produce material empírico en el período comprendido entre mayo y octubre del año 2017.

En total, el equipo de estudiantes/investigadores nos da un total de 67 (22 en 2016 y 45 en 2017). Cada cual ha trabajado en una institución educativa pública o privada de nivel secundario perteneciente al sistema educativo formal argentino, lo que nos da un total de 67 centros educativos participantes, 105 grupos de estudiantes de clases de Educación Física y sus respectivos docentes a cargo, también 105. Algunas muestras se han descartado porque los pilotajes realizados carecieron de validez.

A continuación detallaremos las actividades realizadas para la obtención de material empírico.

Cada integrante del equipo de investigación de la Universidad de Flores dirigido por la Mag. Gómez Valeria seleccionó una institución educativa perteneciente al sistema educativo formal argentino de su localidad de residencia y solicitó una entrevista con las autoridades pertinentes. En la reunión, se expuso el proyecto de investigación remarcando que forma parte de un proyecto a escala global cuyo fin es comparar los datos producidos entre los países de Argentina, Brasil, Colombia y España. A su vez, se hizo entrega de los siguientes documentos: Carta de Presentación Argentina 2017 (anexo 4), Proyecto Coterón Gómez 2017-2019 (anexo 5), Cuestionario para administrar a los estudiantes (Documento QAA2016, anexo 2) y Cuestionario para administrar a docentes (Documento QPA2016, anexo 1). También se solicitaron datos del centro educativo a fin de evaluar si califica para ser considerada como parte de la muestra del trabajo de investigación. Dicha

información fue volcada en el documento denominado “Datos de la Institución Educativa 2017” (ver anexo 6) y enviado a la Profesora para su aprobación, lo que finalmente sucedió.

En el caso de este trabajo en particular, las autoridades del establecimiento educativo decidieron estudiar el material que habíamos entregado antes de avalar nuestra participación en su institución. Pasada una semana, se contactaron con nosotros y aprobaron nuestra solicitud. Se concertó entonces, la asignación de un grupo y su docente para la realización de la prueba piloto de los cuestionarios, pautándose una fecha y horario. Los directivos contactaron al docente seleccionado para informarle esta decisión.

Llegada esa fecha, se administran los cuestionarios de la prueba piloto a los alumnos en el gimnasio de la escuela y al profesor en la antesala de los vestuarios continua al gimnasio. También se completan los documentos llamados “Consentimiento Informado alumnos” (anexo 7) y “Consentimiento informado Profesores” (anexo 8).

Con los datos obtenidos de la prueba piloto, se asignó a cada investigador un eje de análisis en el cual se expusieron en detalle las problemáticas acontecidas durante la toma de datos, así como también los términos que no fueron comprendidos o que generaron dudas en estudiantes y docentes. Toda la información se volcó en un documento elaborado de manera colectiva por el equipo investigador denominado “Síntesis sobre información del pilotaje” (Anexo 9). Todo término o palabra que no fue comprendido se ordenó según su importancia y recurrencia. Finalmente, entre todo el equipo de investigadores y profesoras se elaboró una respuesta para cada inquietud, seleccionando la forma más correcta, precisa y acertada de explicarla y se

agregaron esas definiciones al glosario elaborado durante 2016, generando un nuevo documento de apoyo y consulta para la toma de datos de la muestra definitiva denominado “Glosario 2017” (Anexo 10).

Aquí concluye el cronograma a nivel equipo de investigación y, a continuación, especificaremos el cronograma de actividades específico para este trabajo que comenzó con un acuerdo con la dirección del establecimiento educativo sobre qué grupo (conformado por estudiantes y docente de educación física) y en qué horarios se realizaría la toma de datos sobre la muestra definitiva. Y, posteriormente, se acudió a la institución, en el horario en que las alumnas seleccionadas para la muestra definitiva y su profesor tenían clase, con el objetivo de presentarles el proyecto y que conozcan a la investigadora que lo llevaría a cabo e informarles cuándo sería la fecha pautada para la administración de cuestionarios.

Llegada esa fecha, se realizó la administración de cuestionarios a las alumnas en el gimnasio de educación física y a su docente, en la antesala del vestuario, de manera simultánea y exitosa. Docente y alumnas respondieron sus cuestionarios respectivos y completaron el consentimiento informado. Debido al alto ausentismo de alumnas ese día, se pauta con los directivos y el profesor a cargo, una nueva fecha para realizar la administración de cuestionarios a las alumnas ausentes, lo que sucede definitivamente cinco días más tarde.

A continuación, presentamos una tabla en la cual se observan los hechos recientemente relatados para una observación más gráfica y sintética.

| Fecha | Actividades | Características |
|--------------|--|--|
| 10/05/2017 | Solicitud de entrevista con directivos para presentación | Se acude a la Institución y se solicita programar una entrevista |

| | | |
|------------|---|---|
| | del proyecto. | con los directivos para presentación del proyecto. |
| 26/05/2017 | Entrevista con directivos. | Se realiza la lectura y posterior firma de la carta de presentación, se recaba información de la institución y se entrega el proyecto y los cuestionarios para su evaluación. |
| 26/05/2017 | Envío de datos de la Institución | Se envía la planilla con los datos de la Institución recabados en la entrevista con los directivos a fin de evaluar si califica para el proyecto. |
| 28/05/2017 | Pauta de fechas para realización de toma de datos previa aceptación del proyecto por parte de la Institución. | Una vez que los directivos avalan la realización del proyecto y se comprueba que la institución califica para formar parte del mismo, se pautan las fechas con los directivos y el profesor para la realización de la prueba piloto de toma de datos. |
| 02/06/2017 | Realización de la prueba piloto. | Administración del cuestionario piloto a alumnos y profesor en el gimnasio de la escuela. |
| 07/09/2017 | Ajustes del procedimiento y armado de glosario definitivo. | Se presentan y analizan los inconvenientes acontecidos durante la prueba piloto y se arma un protocolo de respuesta a los mismos, incluyendo un glosario con los términos que han generado dudas en los participantes de la muestra. |
| 13/09/2017 | Pauta de fechas para la realización de la toma de datos con la muestra definitiva. | Se pauta con los directivos y con el profesor una fecha para la presentación del investigador ante el grupo y otra para realizar la toma de datos con la muestra definitiva. |
| 29/09/2017 | Presentación ante el grupo elegido como muestra definitiva. | Se presenta la investigadora ante las alumnas y el profesor, explicando el proyecto e invitándolas a participar del mismo. |
| 06/10/2017 | Toma de datos a muestra definitiva. | Se realiza la administración de los cuestionarios a alumnas y profesor. |

| | | |
|------------|--|--|
| 11/10/2017 | Toma de datos a alumnas ausentes el 06/10/2017 que integran la muestra definitiva. | Se administra el cuestionario a tres alumnas que se encontraban ausentes el día que se realizó la administración de cuestionarios a todo el grupo. |
|------------|--|--|

2.4. Muestreo

En el siguiente apartado explicaremos cómo hemos hecho para conformar una muestra representativa y sobre qué criterios nos basamos para hacerlo.

En primer lugar, tenemos el conjunto total de elementos a estudiar llamado universo o población. Podemos afirmar que es un conjunto ya que todos los casos que lo integran “conducen con una serie de especificaciones” (Hernández Sampieri, et al., 2006, p.174), o como afirman Padua, Ahman, Apezuechea y Borzotti (1979) está delimitado por alguna referencia o problemática de tipo teórica.

El universo que estudia este trabajo son los grupos de clase conformados por alumnos y alumnas de nivel medio del sistema educativo formal argentino y sus respectivos profesores o profesoras de educación física. Si bien de este universo se desprenden dos universos más (por un lado alumnos y alumnas del sistema educativo formal argentino, y por otro, profesoras y profesores de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino) no nos interesan estas poblaciones de manera aislada sino como parte del conjunto de grupo de clase estudiantes-docente. Sin embargo, habrá miembros de nuestro equipo que se aboquen al universo grupo de clase de educación física conformado por estudiantes y su docente, miembros que aborden únicamente el universo profesores y profesoras de educación física, como es el caso de este trabajo en particular y miembros que aborden solamente el universo alumnos y alumnas. De cualquier manera, aunque se

haga referencia a uno solo de los universos recientemente expuestos, estudiantes o docentes, siempre se tendrá en consideración que ambas poblaciones forman parte de un conjunto más amplio denominado grupo de clase.

En relación a estos universos hemos conformado las muestras. Como dicen Marradi, Archenti y Piovani (2007) “una muestra es cualquier subconjunto, amplísimo o limitadísimo, de miembros de una población que se investiga con el fin de extender a toda la población las conclusiones resultantes del análisis de las informaciones relativas al subconjunto” (p. 89).

Sobre esta capacidad de generalizar o extender las conclusiones que se obtienen del análisis de los datos de la muestra hacia toda la población como habla Samaja (1994). Para este autor, la analogía entre la muestra y su universo puede justificarse por criterios formales (sólo en el caso de las muestras aleatorias, que no sería el asunto de esta investigación) o por criterios sustanciales, a los que recurrimos cuando conocemos al universo y a las variables del mismo que son relevantes para nuestro trabajo y podemos contar entonces, con elementos de juicio para evaluar las semejanzas y diferencias entre la muestra planteada y el universo al que aspira representar.

Refiriéndonos a este estudio en particular cuyo universo son alumnos y alumnas y sus profesores y profesoras de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino, nuestra muestra debe responder en primer lugar al criterio sustancial gentilicio. Los docentes y estudiantes que integren la muestra deberán representar al país. Esto resultó posible porque somos un equipo de investigación conformado por investigadores de puntos del país disímiles y las muestras se han tomado en diferentes provincias y localidades. También se ha conformado la muestra

atendiendo a que los docentes que la integran estuvieran recibidos, ejerciendo en nivel medio la enseñanza de la asignatura educación física. Y los estudiantes estuvieran atravesando su escolaridad en una institución de enseñanza oficial de nivel medio y concurriendo a las clases de educación física formando parte de un grupo en particular, y que ese grupo viniera trabajando junto por lo menos hace siete meses.

Por todas estas características mencionadas, ya habrán podido inferir que se trata de una muestra no probabilística. Una muestra dirigida o no probabilística es un subgrupo del conjunto universo en la que la elección de los elementos que lo conforman no depende del azar, sino de un entramado de decisiones deliberadas tomadas por el investigador en función de las características de la investigación y de los objetivos planteados en el estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Batista Lucio, 2006). Padua, Ahman, Apezecha y Borzotti (1979) definen las muestras no probabilísticas como aquellas en las que no conoce la probabilidad de que cada elemento sea incluido o excluido en la muestra, como sucede en las muestras probabilísticas en la que cada individuo tiene una probabilidad conocida de ser integrado a la muestra. Esto es lo que ha sucedido en la conformación de nuestra muestra. Nosotros no conocíamos la probabilidad que tenía cada alumno o alumna de nivel medio o cada profesor o profesora de educación física de Argentina de integrar la muestra. Y siguiendo a Padua, Ahman, Apezecha y Borzotti (1979) podemos catalogar nuestra muestra como tipo casual, en la que se entrevista a los sujetos de forma casual, por ejemplo, individuos que pasan por una determinada esquina. Nosotros, cada uno de los investigadores que formó este proyecto desarrollado durante 2016 y 2017, hemos ido a entrevistar a docentes de educación

física y sus alumnos a colegios elegidos en base a criterios de accesibilidad como cercanía a nuestro lugar de vivienda o conocimiento de los directivos, todos criterios que podríamos catalogar como casuales.

La decisión de realizar una muestra no probabilística de tipo casual también responde a criterios de economía de tiempo y recursos, ya que los costos que se derivan de un censo, es decir, entrevistar a absolutamente todos los casos del universo o la población (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Batista Lucio, 2006) serían imposibles de afrontar para nuestro equipo de investigación.

Resumiendo, nuestro universo está formado por grupos de alumnos y alumnas y sus profesores y profesoras de educación física pertenecientes al nivel medio del sistema educativo formal argentino. De ese universo, se desprenden dos universos separados: los profesores y profesoras de educación física que ejercen en el nivel medio del sistema educativo formal argentino (universo 1) y los alumnos y alumnas de nivel medio del sistema (universo 2). Para cada universo hemos realizado una muestra finalística de tipo casual obteniendo un total de 104 profesores y profesoras de educación física y un total de 2205 alumnos y alumnas.

2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos

En este apartado desarrollamos cómo hemos realizado el tratamiento y análisis de los datos. Si bien, se presentan bajo un mismo apartado, aclararemos que las actividades de tratamiento y análisis de datos son dos acciones vinculadas pero bien diferenciadas en el proceso de investigación científica, tal como sostiene Ynoub (2014). La autora sustenta que luego de la fase analítica en la que se realiza la operacionalización del objeto, se procede a una fase sintética en la que las

actividades del investigador o investigadora están dirigidas a lograr que todos los elementos teóricos previamente diseccionados del objeto se vuelven a integrar con los componentes empíricos dando una nueva versión del objeto, que se espera, sea más rica que su predecesora (Ynoub, 2014). Retomando la idea anterior, “el tratamiento se refiere a las actividades de manipulación, síntesis e integración de resultados” (Ynoub, 2014), mientras que el análisis o la interpretación de datos “se refiere a los procesos de interpretación por los cuales los datos se integran al cuerpo de la teoría conforme a las hipótesis, objetivos y marcos conceptuales de la investigación” (Ynoub, 2014). Para explicar este concepto la autora utiliza la frase “ir más allá de los datos” para exponer que no sólo es poder leerlos sino extraer algún significado de ellos habiéndolos transformado previamente en significantes (Ynoub, 2014).

Atendiendo a lo que se ha expuesto, la propuesta de plan de tratamiento de datos la hemos realizado de manera colectiva como equipo de investigación, buscando anticipar qué tareas y procedimientos realizaremos con la información lograda, cómo la procesaremos para reconstruir el objeto de estudio como un objeto concreto (Samaja, 1994). Por otra parte, el análisis interpretativo de los mismos lo realizamos de manera singular abordando cada investigador las variables que atañan a su trabajo en particular.

Hemos previsto un análisis centrado en la variable o análisis vertical (Samaja, 1994) en el que cada una de las variables nos brindará información sobre uno de los aspectos relevantes de nuestra población. A estas variables (nivel de SNPB y de FNPB del docente de educación física) y sus dimensiones hemos planificado aplicar procedimientos de estadística descriptiva: frecuencias porcentuales, moda y media, a

fin de “inferir un conocimiento sobre la población como conjunto” (Samaja, 1994, p. 287) y poder adicionar información sobre los diversos valores de la variable identificando las distribuciones de esos valores en nuestra población (Ynoub, 2014).

A continuación, se exponen las actividades, tareas y procedimientos que nos llevaron a tomar estas decisiones en pos del procesamiento, síntesis y reconstrucción del objeto del estudio (Samaja, 1994).

2.5.1 Secuencia de actividades

2.5.1.1. Construcción de índices sumatorios de variables

La construcción de índices sumatorios para las variables SNPB y FNPB de profesores y profesoras de educación física se llevó a cabo de manera conjunta en un subgrupo integrado por varios estudiantes/investigadores y nuestra tutora Mag. Gómez, Valeria. Se partió de las respuestas a los ítems brindadas por los docentes que contestaron el cuestionario QPA2016 (anexo 1). En el cuestionario, cada respuesta está expresada en un número, del 1 al 5 en la primera parte, del 1 al 7 en la segunda, y nuevamente, del 1 al 5 en la tercera. Nosotros/as, hemos tomado las respuestas a los ítems que corresponden con las variables de SNPB y FNPB y le hemos asignado a cada una un puntaje, expresado en números ordinales. Los puntajes fueron establecidos para que al sumarlos a nivel de sub-dimensiones y dimensiones, se pudiera identificar el valor que cada variable obtuvo para cada una de las unidades de análisis abordadas. La escala usada para establecer los niveles de cada variable está constituida por los valores: muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo.

En los siguientes apartados se presentan de manera gráfica y accesible los índices contruidos para las variables abordadas.

2.5.1.1.1. Índice de la variable: Nivel de SNPB en profesores/as de educación física

La construcción de este índice se realizó en primer lugar desmenuzando las dimensiones de la variable en sub-dimensiones y observando que existían sub-dimensiones planteadas en enunciados positivos y sub-dimensiones planteadas en enunciados negativos. Atendiendo a esta característica, procedimos a otorgar un puntaje para cada ítem. A las sub-dimensiones planteadas en positivo le hemos asignado un puntaje directo correspondiente con la respuesta que cada docente marcó en su cuestionario (un puntaje del 1 al 5 para cada ítem acorde a la escala de Likert) otorgando de esta manera, los puntajes máximos al valor “totalmente de acuerdo” y los puntajes mínimos al valor “totalmente en desacuerdo”. A las sub-dimensiones planteadas en negativo le hemos asignado un puntaje inverso, correspondiendo el menor valor a “totalmente de acuerdo” y el mayor valor a “totalmente en desacuerdo”. Posteriormente, debimos lograr un valor para cada dimensión que incluya los puntajes de las sub-dimensiones planteadas en positivo y las sub-dimensiones planteadas en negativo. Para ello, a cada puntaje obtenido en la sub-dimensión planteada en positivo y en negativo, de manera separada, le otorgamos un valor, equiparando en el caso de las sub-dimensiones planteadas en positivo los puntajes mínimos con el valor “muy bajo” y los puntajes máximos con el valor “muy alto” y realizamos el procedimiento inverso con las sub-dimensiones

planteadas en negativo asignando a los puntajes máximos el valor “muy bajo” y a los mínimos el valor “muy alto”.

Con el objeto de combinar las sub-dimensiones planteadas en positivo y en negativo y obtener un valor de cada dimensión en su totalidad le otorgamos un puntaje del 1 al 5 a cada valor de la sub-dimensión correspondiendo el valor 1 = muy bajo, 2 = bajo, 3 = medio, 4 = alto y 5 = muy alto. Al realizar la sumatoria de esos puntajes estaríamos determinando el valor de la dimensión, pudiendo obtener como resultado un valor “muy alto”, “alto”, “medio”, “bajo” o “muy bajo” para cada una de las tres dimensiones que componen la variable.

Por último, otorgamos a esos valores de las dimensiones un puntaje para que al proceder a la sumatoria de los mismos obtuviéramos un valor para la variable “nivel de Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas”. Ese valor puede resultar “muy alto”, “alto”, “medio”, “bajo” o “muy bajo” según la unidad de análisis.

| Variable | Valor | Puntaje | Dimensión | Valor | Puntaje | Puntaje | Valor | Puntaje | Sub-dimensión planteada en positivo | Valor | Puntaje |
|----------|----------|---------|-----------|----------|---------|---------|----------|---------|--|-----------------------|---------|
| | Muy alto | 26-30 | | Muy alto | 9-10 | 5 | Muy alto | 19-20 | -Nivel de acuerdo en afirmar que se posee amplio margen para decidir cómo hacer el trabajo. -Nivel de acuerdo | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | | | | | | 4 | Alto | 15-18 | | De acuerdo | 4 |
| | | | | | | 3 | Medio | 10-14 | | Indiferente | 3 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|---------------------------------------|----------|-----|----------------|--------------|----------------|---|--------------------------|---|
| Nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas | | | Nivel de satisfacción de la Autonomía | Alto | 7-8 | 2 | Bajo | 6-9 | en afirmar que se es libre para expresar ideas y opiniones en el trabajo. | En desacuerdo | 2 |
| | | | | Medio | 5-6 | 1 | Muy bajo | 4-5 | -Nivel de acuerdo en afirmar que los sentimientos son tenidos en cuenta en el trabajo. | Totalmente en desacuerdo | 1 |
| | | | | | | Puntaje | Valor | Puntaje | Subdimensión planteada en negativo | | |
| | | | | | | 5 | Muy alto | 3-4 | -Nivel de acuerdo en afirmar que se siente presionado en el trabajo. | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | | | | Bajo | 3-4 | 4 | Alto | 5-7 | -Nivel de acuerdo en afirmar que cuando se está en el trabajo debe hacer lo que le dicen. | De acuerdo | 4 |
| | | | | | | 3 | Medio | 8-10 | | Indiferente | 3 |
| | | | | Muy bajo | 2 | 2 | Bajo | 11-13 | -Nivel de acuerdo en afirmar que no hay muchas | En desacuerdo | 2 |
| | | | | | | 1 | Muy bajo | 14-15 | | Totalmente en desacuerdo | 1 |

| | | | | | | | | | oportunidades para decidir por sí mismo/a cómo hacer el trabajo. | | | | |
|-------|-------|---|------------------|--------------|----------------|----------------|--------------|--|--|--------------|----------------|--------------------------|---|
| | | | Dimensión | Valor | Puntaje | Puntaje | Valor | Puntaje | Subdimensión planteada en positivo | Valor | Puntaje | | |
| Medio | 14-19 | Nivel de satisfacción de la Competencia | Muy alto | 9-10 | 5 | Muy alto | 14-15 | -Nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo dice que es bueno/a en lo que hace. -Nivel de acuerdo en afirmar que ha sido capaz de aprender nuevas e interesantes habilidades en el trabajo. -Nivel de acuerdo en afirmar que la mayor parte del tiempo tiene una sensación de logro en el trabajo. | Totalmente de acuerdo | 5 | | | |
| | | | | | 4 | Alto | 11-13 | | De acuerdo | 4 | | | |
| | | | | | 3 | Medio | 8-10 | | Indiferente | 3 | | | |
| | | | | | | | | | 2 | Bajo | 5-7 | En desacuerdo | 2 |
| | | | | | 1 | Muy bajo | 3-4 | | | | | Totalmente en desacuerdo | 1 |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|------|------|------------------|--------------|----------------|----------------|--------------|----------------|---|--|----------------|
| | | | | | | 5 | Muy alto | 3-4 | -Nivel de acuerdo en afirmar que no se siente muy competente en el trabajo. | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | | | Bajo | 3-4 | 4 | Alto | 5-7 | De acuerdo | | 4 | |
| | | | | | | 3 | Medio | 8-10 | -Nivel de acuerdo en afirmar que no tiene muchas oportunidades de demostrar su capacidad en el trabajo. | Indiferente | 3 |
| | | | Muy bajo | 2 | 2 | Bajo | 11-13 | En desacuerdo | | 2 | |
| | Bajo | 8-13 | | | | 1 | Muy bajo | 14-15 | -Nivel de acuerdo en afirmar que con frecuencia no se siente capaz en el trabajo. | Totalmente en desacuerdo | 1 |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | Dimensión | Valor | Puntaje | Puntaje | Valor | Puntaje | Subdimensión planteada en positivo | Valor | Puntaje |
| | | | | Muy alto | 9-10 | 5 | Muy alto | 24-25 | -Nivel de acuerdo en afirmar que le gusta la gente con la que trabaja. | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | | | | | | 4 | Alto | 18-23 | | -Nivel de acuerdo en afirmar que se lleva bien con la gente en | De acuerdo |
| | | | | Alto | 7-8 | 3 | Medio | 12-17 | | Indiferente | 3 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------|-----|--|----------|----------|-------|----------|---|---|--------------------------|---|--------------------------|-----------------|
| | Muy bajo | 6-7 | Nivel de satisfacción de las Relaciones sociales | | 2 | Bajo | 7-11 | el trabajo. -Nivel de acuerdo en afirmar que la gente con la que trabaja son amigos/as | En desacuerdo | 2 | | | |
| | | | | | | Medio | 5-6 | 1 | Muy bajo | 5-6 | -Nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo se preocupa por mi persona. -Nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo es muy amable. | Totalmente en desacuerdo | 1 |
| | | | | | | | | Pun-taje | Va-lor | Pun-taje | Sub-dimen-sión planteada en negativo | Valor | Pun-taje |
| | | | | 5 | Muy alto | | | 3-4 | -Nivel de acuerdo en afirmar que es muy reservado/a en el trabajo. | Totalmente de acuerdo | 5 | | |
| | | | | Bajo | 3-4 | 4 | Alto | 5-7 | -Nivel de acuerdo en afirmar que no es muy cercano/a a mucha gente en el trabajo. | De acuerdo | 4 | | |
| | | | | | | 3 | Medio | 8-10 | -Nivel de acuerdo en afirmar que no le agrada | Indiferente | 3 | | |
| | | | | Muy bajo | 2 | 2 | Bajo | 11-13 | | En desacuerdo | 2 | | |
| | | | | | | 1 | Muy bajo | 14-15 | | Totalmente en desacuerdo | 1 | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|------------------------------------|--|--|
| | | | | | | | | | mucho la gente con la que trabaja. | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|------------------------------------|--|--|

2.5.1.1.2. Índice de la variable: Nivel de FNPB en profesores y profesoras de educación física

Para la construcción de este índice comenzamos por identificar las dimensiones y sub-dimensiones de la variable. A cada sub-dimensión le otorgamos un puntaje inicial del 1 al 7 dado por la escala del Likert del cuestionario QPA2016 (anexo 1).

Posteriormente elaboramos para la sumatoria de esos puntajes una escala de rangos que corresponden con los valores totales de cada dimensión, pudiendo dar como resultado los valores “muy bajo”, “bajo”, “medio”, “alto” y “muy alto”.

Luego le otorgamos un puntaje a la variable para que al realizar la sumatoria de cada dimensión pudiéramos tener un valor final de la variable en cuestión. Los valores de la variable oscilan entre “muy bajo”, “bajo”, “medio”, “alto” y “muy alto” según la unidad de análisis.

| Variable | Valores | Puntaje | Dimensión 1 | Valores | Puntaje | Sub-dimensión | Valores | Puntaje |
|--|----------|---------|-----------------------------------|----------|---------|---|--------------------------|---------|
| Nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas | Muy alto | 71 a 84 | 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 |
| | | | | Alto | 19 a 23 | | Bastante de acuerdo | 6 |
| | | | | Medio | 14 a 18 | | De acuerdo | 5 |
| | | | | Bajo | 9 a 13 | | Indiferente | 4 |
| | Alto | 57 a 70 | | Muy bajo | 4 a 8 | | En desacuerdo | 3 |
| | | | | | | | Bastante en desacuerdo | 2 |
| | | | | | | | Totalmente en desacuerdo | 1 |
| | | | | | | | | |
| Medio | 40 a 56 | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|----------|---------|-------------------------------------|----------------|--------------------------|--|--------------------------|----------------|
| | Bajo | 39 a 26 | Dimensión 2 | Valores | Puntaje | Sub-dimensión | Valores | Puntaje |
| | Muy bajo | 12 a 25 | 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 |
| | | | | | | | De acuerdo | 5 |
| | | | | | | | Indiferente | 4 |
| | | | | | | | En desacuerdo | 3 |
| | | | | | | | Bastante en desacuerdo | 2 |
| | | | | | | | Totalmente en desacuerdo | 1 |
| | | | | | | | | |
| | | | Dimensión 3 | Valores | Puntaje | Sub-dimensión | Valores | Puntaje |
| | | | Nivel de frustración de relación | 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 |
| | | | | | | | De acuerdo | 5 |
| | | | | | | | Indiferente | 4 |
| | | | | | | | En desacuerdo | 3 |
| | | | | | Bastante en desacuerdo | | 2 | |
| | | | | | Totalmente en desacuerdo | | 1 | |
| | | | | | | | | |

2.5.1.2. Análisis estadístico de las variables

Las variables abordadas en este trabajo y tratadas para transformarse en dato a través de operaciones estadísticas han sido las correspondientes a la unidad de análisis profesores y profesoras de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino, y éstas son: satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y frustración de las necesidades psicológicas básicas. Sobre estas variables se procedió a realizar el tratamiento cuantitativo sobre la base de estadística

descriptiva, lo que permitió caracterizar las distribuciones encontradas obteniendo medidas estadísticas (media, moda y mediana) y frecuencias absolutas, relativas y porcentuales respecto al comportamiento de cada variable para, finalmente, “inferir un conocimiento sobre la población como conjunto” (Samaja, 1994, p. 287).

El procesamiento se llevó a cabo utilizando una planilla de cálculos Excel brindada por el proyecto de investigación internacional Coterón Gómez (2017-2019) (anexo 5) con los datos recolectados por cada uno de los investigadores e investigadoras integrantes del equipo de investigación durante el 2016 y 2017. Esta planilla denominada “Planilla Datos QPA2016” (anexo 11) presenta las unidades de análisis “profesores y profesoras de educación física que ejercen en el nivel medio del sistema educativo formal argentino” en filas, y cada uno de los ítems que compone el cuestionario QPA2016, que serían las variables, dimensión o sub-dimensiones, en columnas.

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

3.1. Exposición de los datos

A continuación se expone el comportamiento de las variables “nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas” y “nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas” en profesores y profesoras de educación física, como así también, el comportamiento de cada una de las dimensiones y sub-dimensiones que conforman las mismas. Estamos hablando de “nivel de satisfacción de autonomía”, “nivel de satisfacción de competencia” y “nivel de satisfacción de relaciones sociales” (cada una con sus sub-dimensiones “enunciados planteados en positivo” y “enunciados planteados en negativo”) en el caso de la primera variable, y “nivel de frustración de autonomía”, “nivel de frustración de competencia” y “nivel de frustración de relaciones sociales” y sus respectivas sub-dimensiones, en el caso de la segunda.

3.1.1. Exposición de los datos obtenidos en la variable satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en profesores/as de educación física

Los datos logrados sobre un total de 105 profesores y profesoras reflejan que el mayor porcentaje obtenido fue de 70% correspondiente al nivel “alto”, seguido por un 21% para el nivel “muy alto”; 10% para el nivel “medio” y 0% para los niveles “bajo” y “muy bajo” de satisfacción de necesidades psicológicas básicas (tabla 1) (gráfico 1). Mientras que la media obtenida fue 23,13 (tabla 2).

Tabla 1: porcentajes y frecuencias obtenidos de la variable SNPB en PEF

| VALOR DE LA VARIABLE SNPB | PUNTAJE | FRECUENCIA Abs. | FRECUENCIA Rel. | FRECUENCIA Porcentual |
|---------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|
| Muy Alto | 26 a 30 | 22 | 0,21 | 21% |
| Alto | 20 a 25 | 73 | 0,70 | 70% |
| Medio | 14 a 19 | 10 | 0,10 | 10% |
| Bajo | 8 a 13 | 0 | 0,00 | 0% |
| Muy Bajo | 6 a 7 | 0 | 0,00 | 0% |
| Total | | 105 | 1 | 100% |

Gráfico 1: porcentajes obtenidos de la variable SNPB en PEF



Tabla 2: medidas estadísticas de la variable SNPB en PEF

| | |
|----------------|-------|
| MEDIA | 23,13 |
| MEDIANA | 23 |
| MODA | 23 |

3.1.1.1. Exposición de datos obtenidos en la dimensión satisfacción de autonomía

Los datos obtenidos muestran que un 51% de los profesores y profesoras de educación física tienen un nivel “alto” de satisfacción de autonomía, seguido por un 39% para el nivel “muy alto”, un 9% para el nivel “medio”, un 1% para el nivel

“bajo” y un 0% para el nivel “muy bajo” (tabla 3) (gráfico 2). Mientras que el valor de la media ha sido de 8,13 (tabla 4).

Tabla 3: porcentajes y frecuencias obtenidos de la dimensión satisfacción de autonomía de SNPB en PEF

| VALOR DE LA DIMENSIÓN | PUNTAJE | FRECUENCIA Abs. | FRECUENCIA Rel. | FRECUENCIA Porcentual |
|-----------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|
| Muy Alto | 9 a 10 | 41 | 0,39 | 39% |
| Alto | 7 a 8 | 54 | 0,51 | 51% |
| Medio | 5 a 6 | 9 | 0,09 | 9% |
| Bajo | 4 a 3 | 1 | 0,01 | 1% |
| Muy Bajo | 2 | 0 | 0,00 | 0% |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% |

Gráfico 2: porcentajes obtenidos de la dimensión satisfacción de autonomía de SNPB en PEF

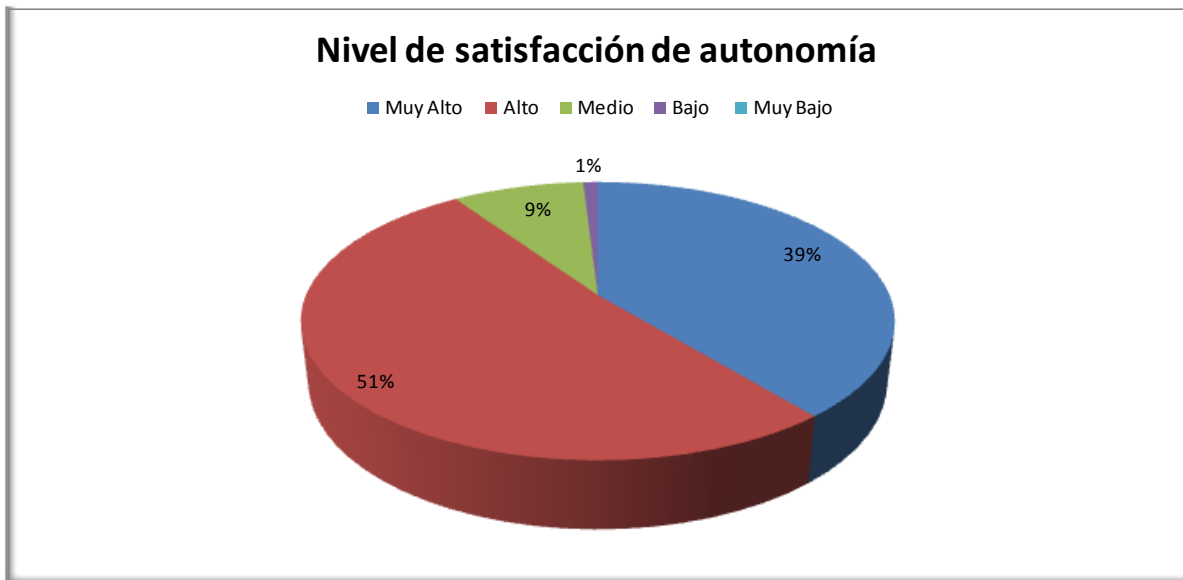


Tabla 4: medidas estadísticas de la dimensión satisfacción de autonomía de SNPB en PEF

| | |
|---------|------|
| MEDIA | 8,13 |
| MEDIANA | 8 |
| MODA | 8 |

A continuación, se exponen los datos obtenidos en cada una de las sub-dimensiones que conforman la dimensión satisfacción de autonomía. Cabe aclarar que las primeras cuatro sub-dimensiones que se exponen son las correspondientes a un enunciado positivo sobre la percepción de autonomía, y las últimas tres corresponden con los enunciados negativos en cuanto a la percepción de autonomía.

3.1.1.1.1. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que se posee amplio margen para decidir cómo hacer el trabajo

Los datos obtenidos en esta dimensión muestran que un 45% de los docentes ha expresado estar “totalmente de acuerdo” al afirmar que posee un amplio margen para decidir cómo hacer el trabajo, mientras que un 44% se ha manifestado estar “de acuerdo”, un 7% “Indiferente”, un 4% “en desacuerdo” y un 1% “totalmente en desacuerdo”. La media obtenida ha sido 4,28 (tabla 5).

Tabla 5: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que se posee un amplio margen para decidir cómo hacer el trabajo

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|------------|-----------------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 1 | 0,01 | 1% | | |
| 2 | En desacuerdo | 4 | 0,04 | 4% | | |
| 3 | Indiferente | 7 | 0,07 | 7% | 4,28 | 5 |
| 4 | De acuerdo | 46 | 0,44 | 44% | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 47 | 0,45 | 45% | | |
| Total | | 105 | 1 | 100% | | |

3.1.1.1.2. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que se es libre para expresar ideas y opiniones en el trabajo

En esta sub-dimensión hemos obtenido que un 50% de los profesores y profesoras han expresado estar “totalmente de acuerdo” con este ítem, un 35% “de acuerdo”, un 10% “indiferente”, un 2% “en desacuerdo” y un 3% “totalmente en desacuerdo”. La media de esta sub-dimensión fue de 4,29 (tabla 6).

Tabla 6: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que se es libre para expresar ideas y opiniones en el trabajo

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|------------|-----------------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 3 | 0,03 | 3% | | |
| 2 | En desacuerdo | 2 | 0,02 | 2% | | |
| 3 | Indiferente | 10 | 0,10 | 10% | 4,29 | 5 |
| 4 | De acuerdo | 37 | 0,35 | 35% | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 53 | 0,50 | 50% | | |
| Total | | 105 | 1 | 100% | | |

3.1.1.1.3. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que los sentimientos son tenidos en cuenta en el trabajo

En esta dimensión un 36 % de los docentes ha manifestado estar “indiferente” en afirmar que sus sentimientos son tenidos en cuenta en el trabajo, un 30% ha estado “de acuerdo”, un 17% se mantuvo “totalmente de acuerdo”, un 10% ha estado en “desacuerdo” y un 7% “totalmente en desacuerdo”. Tras el análisis de los datos se obtuvo una media de 3,42 (tabla 7).

Tabla 7: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que sus sentimientos son tenidos en cuenta en el trabajo

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|-------------|-------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 7 | 0,07 | 7% | | |
| 2 | En desacuerdo | 10 | 0,10 | 10% | | |
| 3 | Indiferente | 38 | 0,36 | 36% | 3,42 | 3 |
| 4 | De acuerdo | 32 | 0,30 | 30% | Indiferente | Indiferente |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 18 | 0,17 | 17% | | |
| Total | | 105 | 1 | 100% | | |

3.1.1.1.4. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que se puede ser uno/a mismo/a en el trabajo

Para esta sub-dimensión se hallado que el 50% de PEF se expresa “Totalmente de acuerdo” en afirmar que puede ser uno/a mismo/a en el trabajo, mientras que un 41% se muestra “de acuerdo”, un 7% “indiferente”, un 2% “en desacuerdo” y un 1% “totalmente en desacuerdo”. Con estos valores se obtiene una media de 4,36 (tabla 8).

Tabla 8: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que puede ser uno/a mismo/a en el trabajo

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|------------|-----------------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 1 | 0,01 | 1% | | |
| 2 | En desacuerdo | 2 | 0,02 | 2% | | |
| 3 | Indiferente | 7 | 0,07 | 7% | 4,36 | 5 |
| 4 | De acuerdo | 43 | 0,41 | 41% | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 52 | 0,50 | 50% | | |
| Total | | 105 | 1 | 100% | | |

3.1.1.1.5. Sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que se siente presionado/a en el trabajo

En esta sub-dimensión vemos que el mayor porcentaje de PEF correspondiente al 51% se expresa “totalmente en desacuerdo” sobre sentirse presionado/a en el

trabajo, un 38% está “en desacuerdo”, un 8% se mantiene “indiferente”, un 7% “de acuerdo” y un 1% “totalmente de acuerdo”. El valor de media hallado fue de 1,72 (tabla 9).

Tabla 9: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que se siente presionado/a en el trabajo

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 54 | 0,51 | 51% | | |
| 2 | En desacuerdo | 35 | 0,33 | 33% | | |
| 3 | Indiferente | 8 | 0,08 | 8% | 1,72 | 1 |
| 4 | De acuerdo | 7 | 0,07 | 7% | Totalmente en desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 1 | 0,01 | 1% | | |
| Total | | 105 | 1 | 100% | | |

3.1.1.1.6. Sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que cuando se está en el trabajo debe hacer lo que le dicen

Para esta sub-dimensión ha resultado que un 35% de los docentes está “en desacuerdo” en afirmar que cuando se está en el trabajo deben hacer lo que le dicen, un 30% está “totalmente en desacuerdo” con esa afirmación, un 17% “indiferente”, un 13% se expresa “de acuerdo” y un 5% “totalmente de acuerdo”. La media obtenida ha sido de 2,29 (tabla 10).

Tabla 10: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que cuando se está en el trabajo deben hacer lo que le dicen

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|---------------|---------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 31 | 0,30 | 30% | | |
| 2 | En desacuerdo | 37 | 0,35 | 35% | | |
| 3 | Indiferente | 18 | 0,17 | 17% | 2,29 | 2 |
| 4 | De acuerdo | 14 | 0,13 | 13% | En desacuerdo | En desacuerdo |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 5 | 0,05 | 5% | | |
| Total | | 105 | 1 | 100% | | |

3.1.1.1.7. Sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que no hay muchas oportunidades para decidir por sí mismo/a cómo hacer el trabajo

Con respecto a esta sub-dimensión un 40% de los profesores y profesoras de educación física han expresado estar “totalmente en desacuerdo” al afirmar que no hay muchas oportunidades para decidir por sí mismos/as cómo hacer su trabajo, un 34% se ha mostrado “en desacuerdo”, un 11% ha permanecido “indiferente”, un 9% está “de acuerdo” y un 6% “totalmente de acuerdo”. El valor de la media ha sido 2,06 (tabla 11).

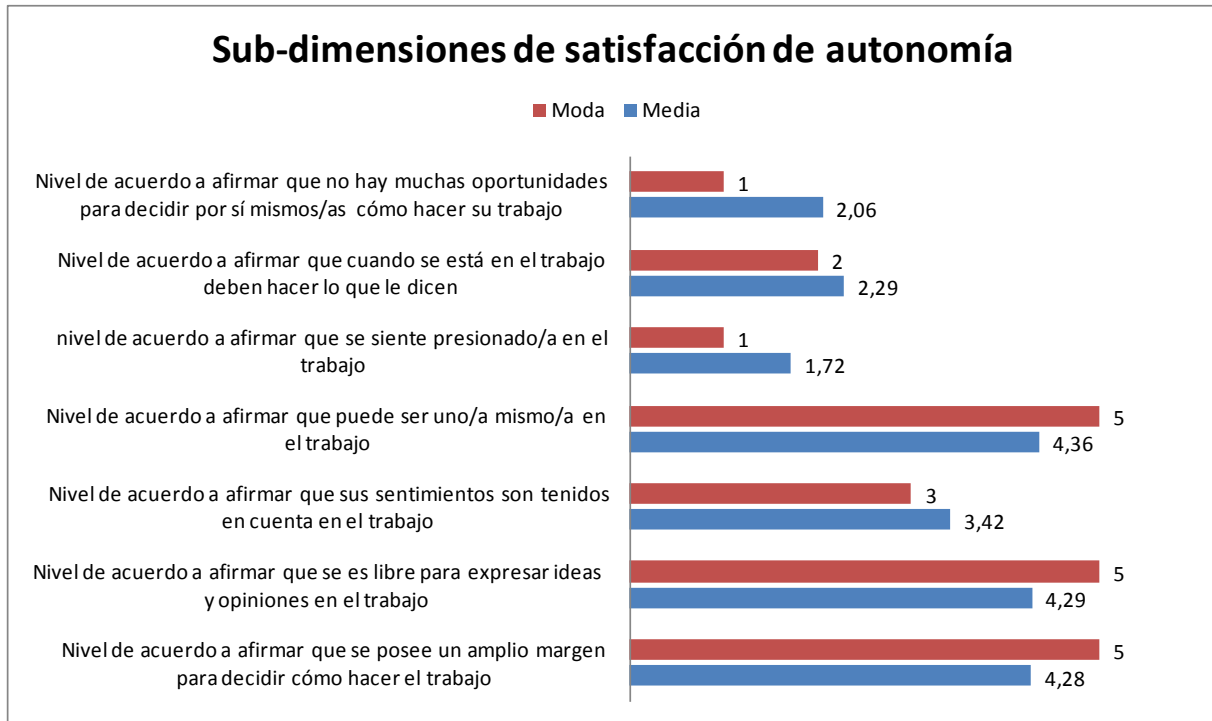
Tabla 11: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que no hay muchas oportunidades para decidir por sí mismos/as cómo hacer su trabajo

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|---------------|--------------------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 42 | 0,40 | 40% | | |
| 2 | En desacuerdo | 36 | 0,34 | 34% | | |
| 3 | Indiferente | 12 | 0,11 | 11% | 2,06 | 1 |
| 4 | De acuerdo | 9 | 0,09 | 9% | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 6 | 0,06 | 6% | | |
| Total | | 105 | 1 | 100% | | |

3.1.1.1.8. Exposición de datos de las sub-dimensiones de satisfacción de autonomía en su conjunto

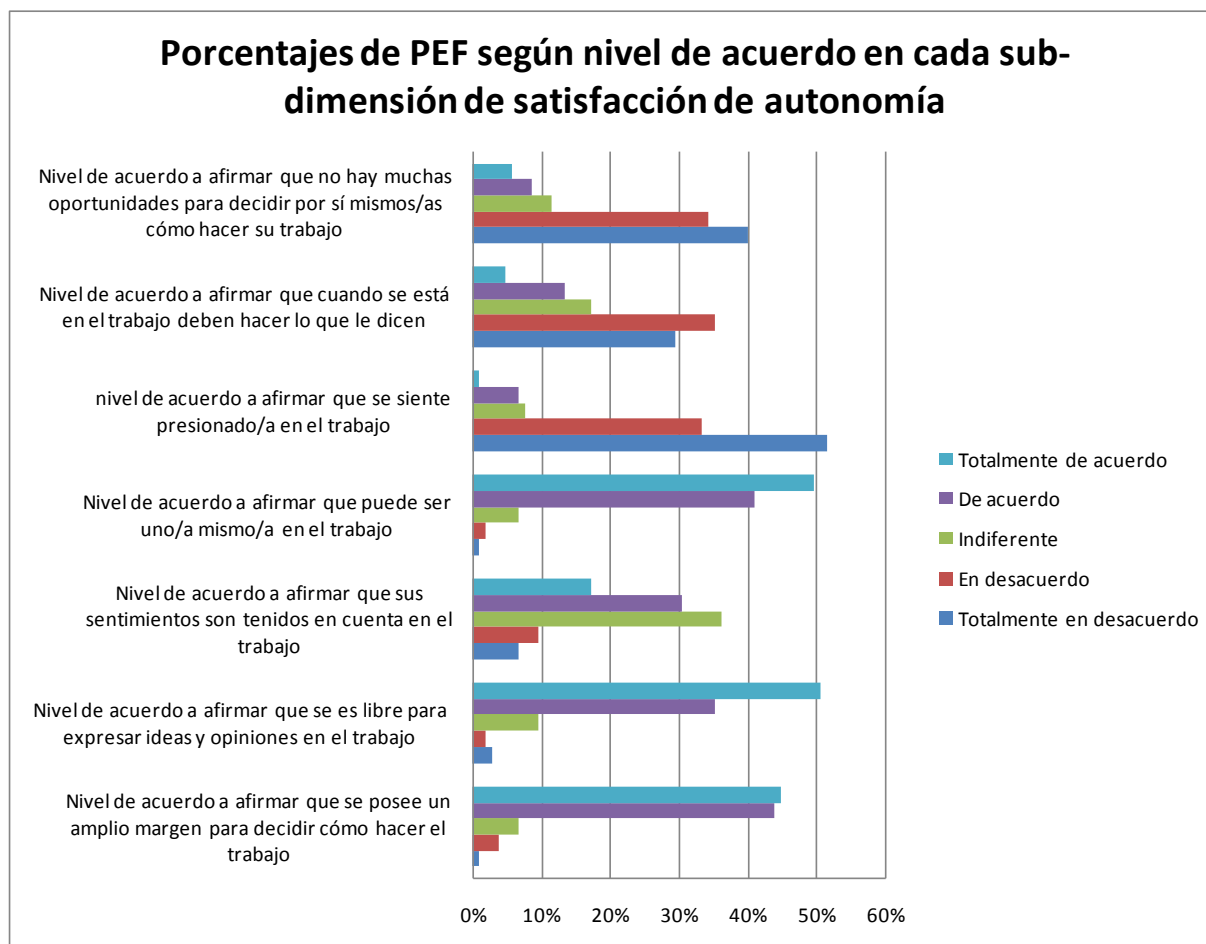
A continuación, se ilustran las medidas estadísticas de moda y media obtenidas a partir de los datos recopilados en cada una de las sub-dimensiones que componen la dimensión de satisfacción de autonomía en PEF (gráfico 3).

Gráfico 3: medidas estadísticas de la sub-dimensiones de satisfacción de autonomía en PEF



Además, se exponen los porcentajes de PEF según el nivel de acuerdo relevado respecto a cada una de las sub-dimensiones de satisfacción de autonomía (gráfico 4).

Gráfico 4: porcentajes de PEF según nivel de acuerdo en cada sub-dimensión de satisfacción de autonomía

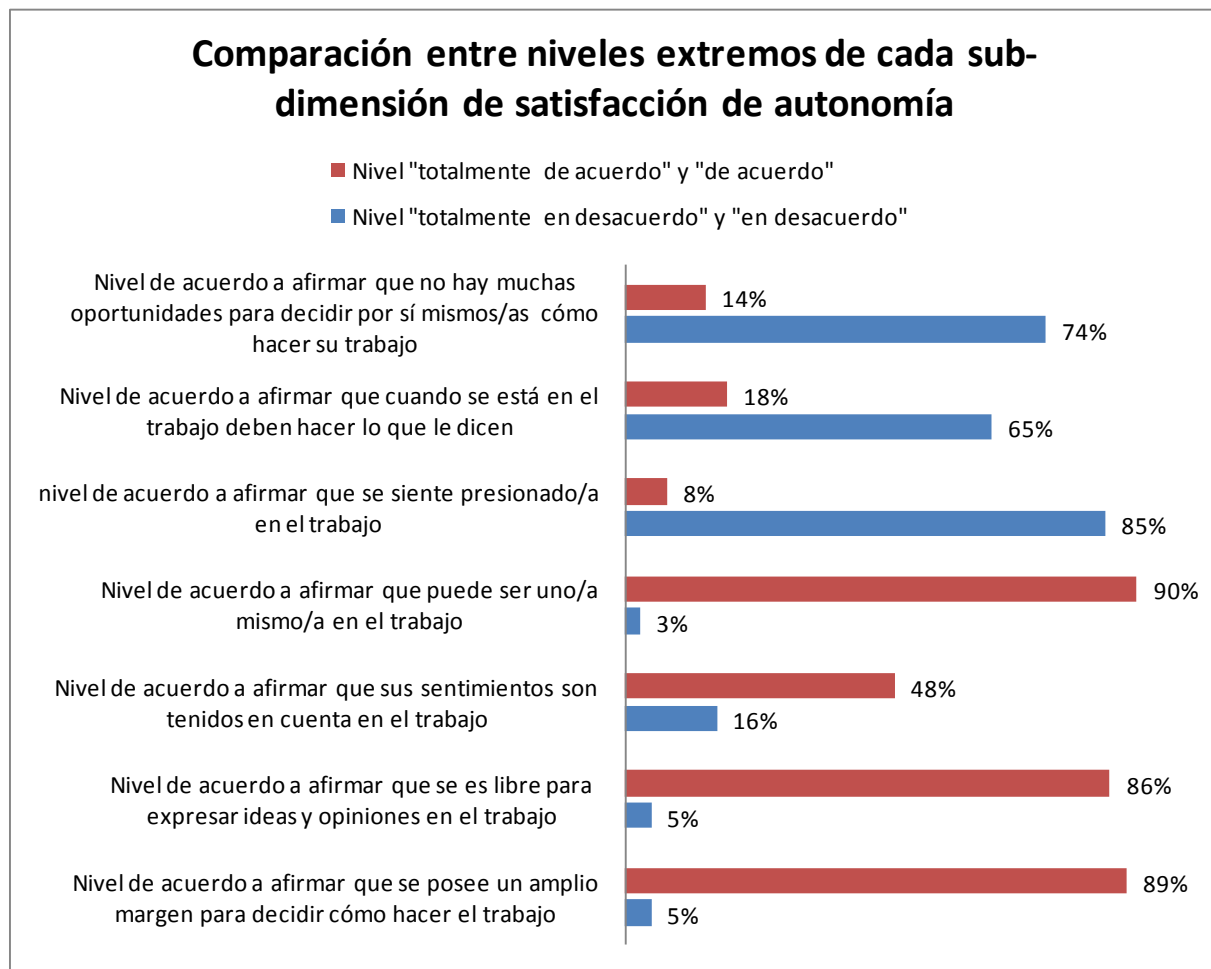


A su vez, hemos agrupado por cada sub-dimensión los resultados de las frecuencias porcentuales de los niveles de acuerdo “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” por un lado, y, por otro lado, los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” para ilustrar el comportamiento de los extremos de cada sub-dimensión.

De esta manera, hemos obtenido en la sub-dimensión 1 (nivel de acuerdo a afirmar que se posee un amplio margen para decidir cómo hacer el trabajo) un porcentaje de 5% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 89% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”.

En la sub-dimensión 2 (nivel de acuerdo a afirmar que se es libre para expresar ideas y opiniones en el trabajo) logramos un porcentaje de 5% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 86% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. En la sub-dimensión 3 (nivel de acuerdo a afirmar que sus sentimientos son tenidos en cuenta en el trabajo) obtuvimos un porcentaje de 16% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 48% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. En la sub-dimensión 4 (nivel de acuerdo a afirmar que puede ser uno/a mismo/a en el trabajo) obtuvimos un porcentaje de 3% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 90% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. En la sub-dimensión 5 (nivel de acuerdo a afirmar que se siente presionado/a en el trabajo) obtuvimos un porcentaje de 85% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 8% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. En la sub-dimensión 6 (nivel de acuerdo a afirmar que cuando se está en el trabajo deben hacer lo que le dicen) obtuvimos un porcentaje de 65% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 18% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. Y finalmente, para la sub-dimensión 7 (nivel de acuerdo a afirmar que no hay muchas oportunidades para decidir por sí mismos/as cómo hacer su trabajo) hemos conseguido un porcentaje de 74% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 14% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” (gráfico 5).

Gráfico 5: porcentajes de PEF según niveles extremos de acuerdo en cada sub-dimensión de satisfacción de autonomía



3.1.1.2. Exposición de datos obtenidos en la dimensión satisfacción de competencia

Sobre la dimensión de satisfacción de competencia hemos hallado que un 51% de los PEF se hallan con un nivel “alto” de satisfacción de competencia, un 34% con un nivel “muy alto”, un 14% con un nivel “medio” y hallamos un 0% para los niveles “bajo” y “muy bajo” (tabla 12) (gráfico 6). Además, obtuvimos al respecto una media de 7,92 (tabla 13).

Tabla 12: porcentajes y frecuencias de la dimensión satisfacción de competencia de SNPB en PEF

| VALOR DE LA DIMENSIÓN | PUNTAJE | FRECUENCIA Abs. | FRECUENCIA Rel. | FRECUENCIA Porcentual |
|-----------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|
| Muy Alto | 9 a 10 | 36 | 0,34 | 34% |
| Alto | 7 a 8 | 54 | 0,51 | 51% |
| Medio | 5 a 6 | 15 | 0,14 | 14% |
| Bajo | 4 a 3 | 0 | 0,00 | 0% |
| Muy Bajo | 2 | 0 | 0,00 | 0% |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% |

Gráfico 6: porcentajes obtenidos de la dimensión satisfacción de competencia de SNPB en PEF

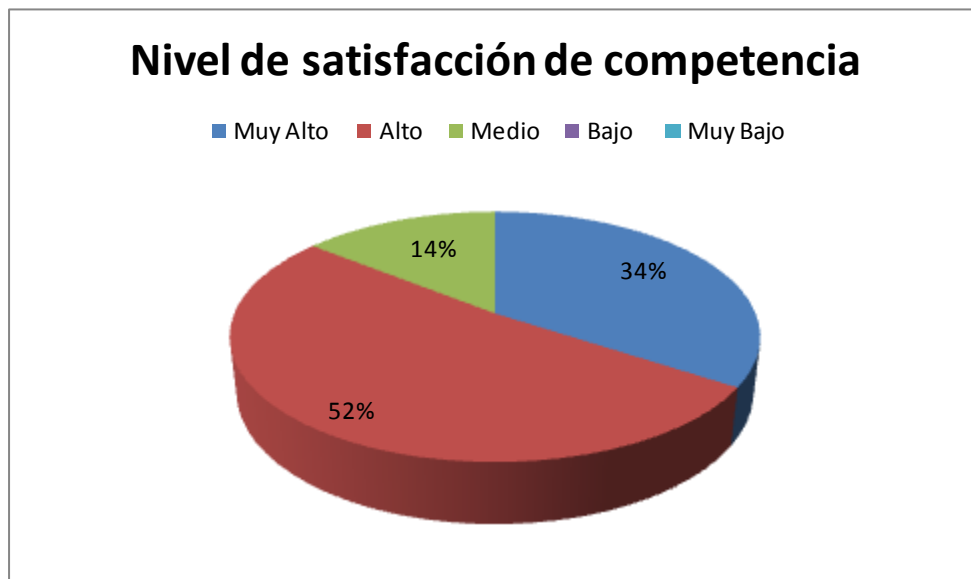


Tabla 13: medidas estadísticas de la dimensión satisfacción de competencia de SNPB en PEF

| | |
|----------------|------|
| MEDIA | 7,92 |
| MEDIANA | 8 |
| MODA | 8 |

3.1.1.2.1. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo dice que es bueno/a en lo que hace

En esta sub-dimensión hemos encontrado que un 37% de PEF se muestra “de acuerdo” en afirmar que la gente en el trabajo dice que es bueno/a en lo que hace, otro 37% se mantiene “indiferente”, un 21% está “totalmente de acuerdo” con esa afirmación, y, finalmente, un 1% está “totalmente en desacuerdo”. La media hallada ha sido de 3,72 (tabla 14).

Tabla 14: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo dice que es bueno/a en lo que hace

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|-------------|-----------------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 2 | 0,02 | 2% | | |
| 2 | En desacuerdo | 3 | 0,03 | 3% | | |
| 3 | Indiferente | 39 | 0,37 | 37% | 3,72 | 4 |
| 4 | De acuerdo | 39 | 0,37 | 37% | Indiferente | Totalmente de acuerdo |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 22 | 0,21 | 21% | | |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.1.2.2. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que ha sido capaz de aprender nuevas e interesantes habilidades en el trabajo

En esta sub-dimensión hemos obtenido que un 44% de PEF está “de acuerdo” en afirmar que ha sido capaz de aprender nuevas habilidades en el trabajo, un 43% se muestra “totalmente de acuerdo”, un 7 % “indiferente”, un 6% “en desacuerdo” y un 1% “totalmente en desacuerdo”. La media obtenida para esta sub-dimensión ha sido 4,22 (tabla 15).

Tabla 15: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que ha sido capaz de aprender nuevas habilidades en el trabajo

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|------------|------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 1 | 0,01 | 1% | | |
| 2 | En desacuerdo | 6 | 0,06 | 6% | | |
| 3 | Indiferente | 7 | 0,07 | 7% | 4,22 | 4 |
| 4 | De acuerdo | 46 | 0,44 | 44% | De acuerdo | De acuerdo |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 45 | 0,43 | 43% | | |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.1.2.3. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que la mayor parte del tiempo tiene una sensación de logro en el trabajo

Para esta sub-dimensión hemos encontrado que un 62% de PEF se manifiesta “de acuerdo” con el enunciado que afirma que la mayor parte del tiempo tiene una sensación de logro en el trabajo, mientras que un 21% está “totalmente de acuerdo”, un 11% permanece “indiferente”, un 4% “en desacuerdo” y un 2% “totalmente en desacuerdo”. La media lograda para esta sub-dimensión es de 3,96 (tabla 16).

Tabla 16: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que la mayor parte del tiempo tiene una sensación de logro en el trabajo

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|-------------|------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 2 | 0,02 | 2% | | |
| 2 | En desacuerdo | 4 | 0,04 | 4% | | |
| 3 | Indiferente | 12 | 0,11 | 11% | 3,96 | 4 |
| 4 | De acuerdo | 65 | 0,62 | 62% | Indiferente | De acuerdo |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 22 | 0,21 | 21% | | |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.1.2.4. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que no se siente muy competente en el trabajo

En esta sub-dimensión un 52% de PEF se halla “totalmente en desacuerdo” al afirmar que no se siente muy competente en el trabajo, un 29% está “en

desacuerdo”, un 12% “de acuerdo”, un 5% “totalmente de acuerdo” y un 2% se mantiene “indiferente”. La media obtenida ha sido de 1,89 (tabla 17).

Tabla 17: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que no se siente muy competente en el trabajo

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|---------------|---------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 55 | 0,52 | 52% | | |
| 2 | En desacuerdo | 30 | 0,29 | 29% | | |
| 3 | Indiferente | 2 | 0,02 | 2% | 1,89 | 1 |
| 4 | De acuerdo | 13 | 0,12 | 12% | Totalmente | Totalmente |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 5 | 0,05 | 5% | en desacuerdo | en desacuerdo |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.1.2.5. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que no tiene muchas oportunidades de demostrar su capacidad en el trabajo

Sobre esta sub-dimensión hemos obtenido que un 31% de docentes se encuentra “totalmente en desacuerdo” al afirmar que no tiene muchas oportunidades de demostrar su capacidad en el trabajo, un 26% “en desacuerdo”, un 24% está “de acuerdo”, un 14% se muestra “indiferente” y un 5% se halla “totalmente de acuerdo”. La media obtenida para esta sub-dimensión fue de 2,45 (tabla 18).

Tabla 18: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que no tiene muchas oportunidades de demostrar su capacidad en el trabajo

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|---------------|---------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 33 | 0,31 | 31% | | |
| 2 | En desacuerdo | 27 | 0,26 | 26% | | |
| 3 | Indiferente | 15 | 0,14 | 14% | 2,45 | 1 |
| 4 | De acuerdo | 25 | 0,24 | 24% | En desacuerdo | Totalmente |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 5 | 0,05 | 5% | | en desacuerdo |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.1.2.6. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que con frecuencia no se siente capaz en el trabajo

Para la última sub-dimensión de competencia hemos hallado que un 57% de PEF está “totalmente en desacuerdo” al afirmar que con frecuencia no se siente capaz en el trabajo, un 29% “en desacuerdo”, un 7% “de acuerdo”, un 5 % “indiferente” y un 3% “totalmente de acuerdo”. La media obtenida para esta sub-dimensión fue de 1,70 (tabla 19).

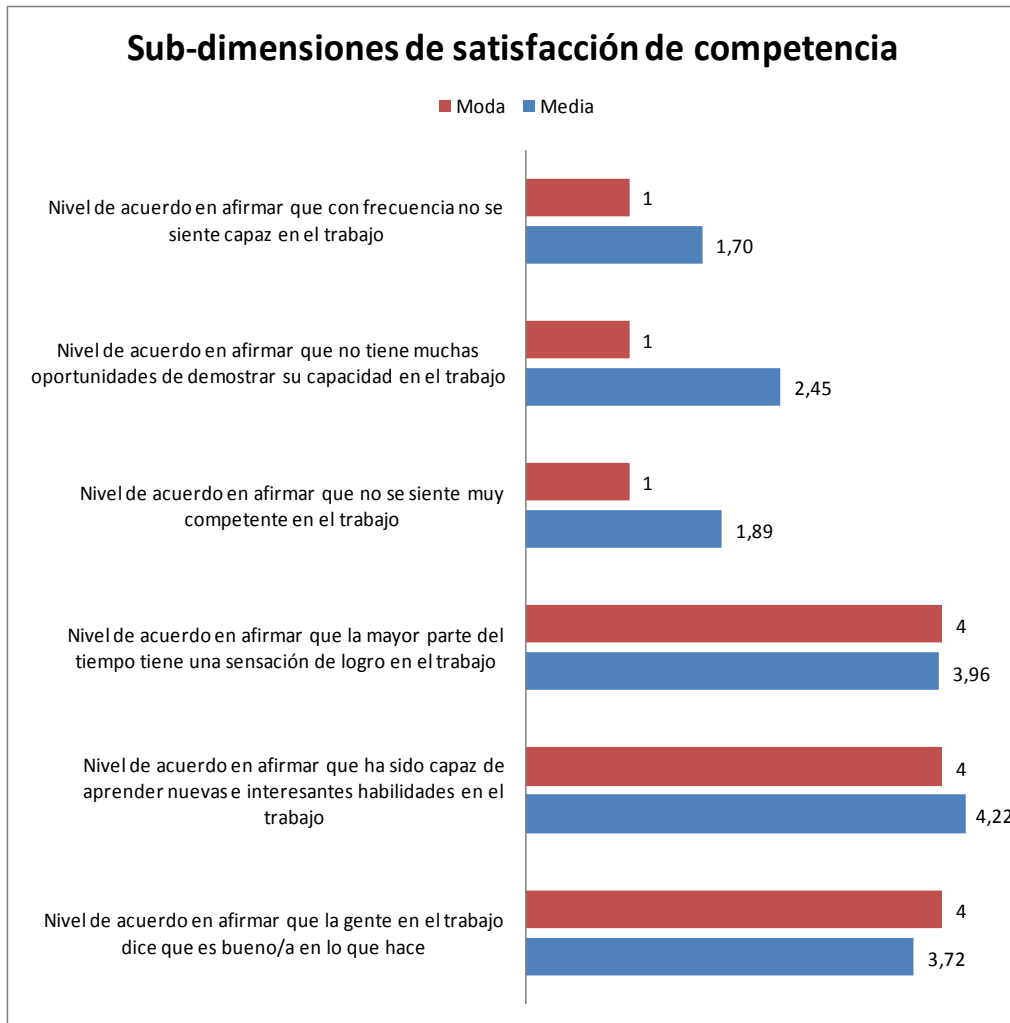
Tabla 19: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que con frecuencia no se siente capaz en el trabajo

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|---------------|---------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 60 | 0,57 | 57% | | |
| 2 | En desacuerdo | 30 | 0,29 | 29% | | |
| 3 | Indiferente | 5 | 0,05 | 5% | 1,70 | 1 |
| 4 | De acuerdo | 7 | 0,07 | 7% | Totalmente | Totalmente |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 3 | 0,03 | 3% | en desacuerdo | en desacuerdo |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.1.2.7. Exposición de datos de todas las sub-dimensiones de satisfacción de competencia en su conjunto

A continuación, se grafican las medidas estadísticas de moda y media logradas a partir de los datos recopilados en cada una de las sub-dimensiones que componen la dimensión de satisfacción de competencia en PEF (gráfico 7).

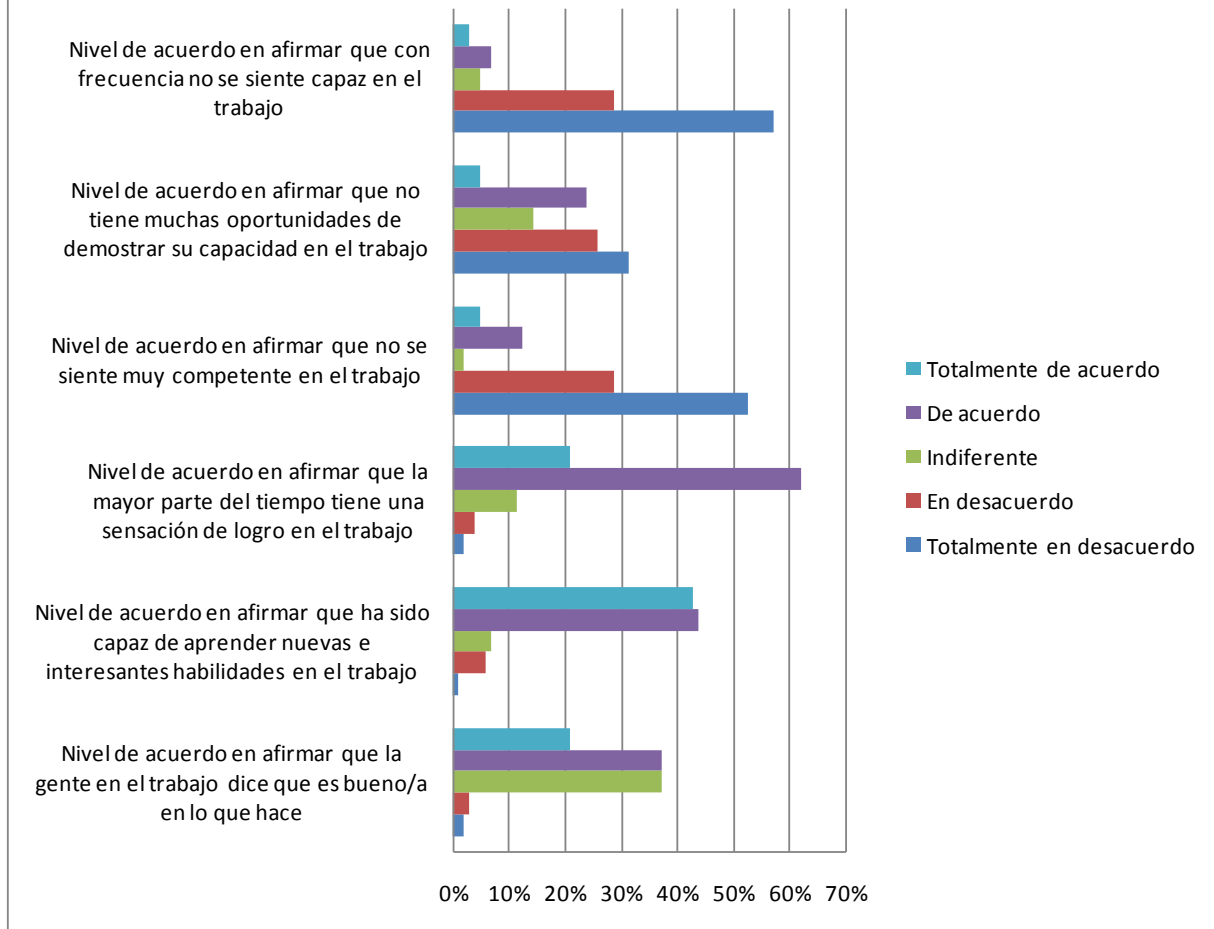
Gráfico 7: medidas estadísticas de la sub-dimensiones de satisfacción de competencia en PEF



Posteriormente, se ilustran los porcentajes de PEF según el nivel de acuerdo relevado respecto a cada una de las sub-dimensiones de satisfacción de competencia (gráfico 8).

Gráfico 8: porcentajes de PEF según nivel de acuerdo en cada sub-dimensión de satisfacción de competencia

Porcentaje de PEF según nivel de acuerdo en cada sub-dimensión de satisfacción de competencia

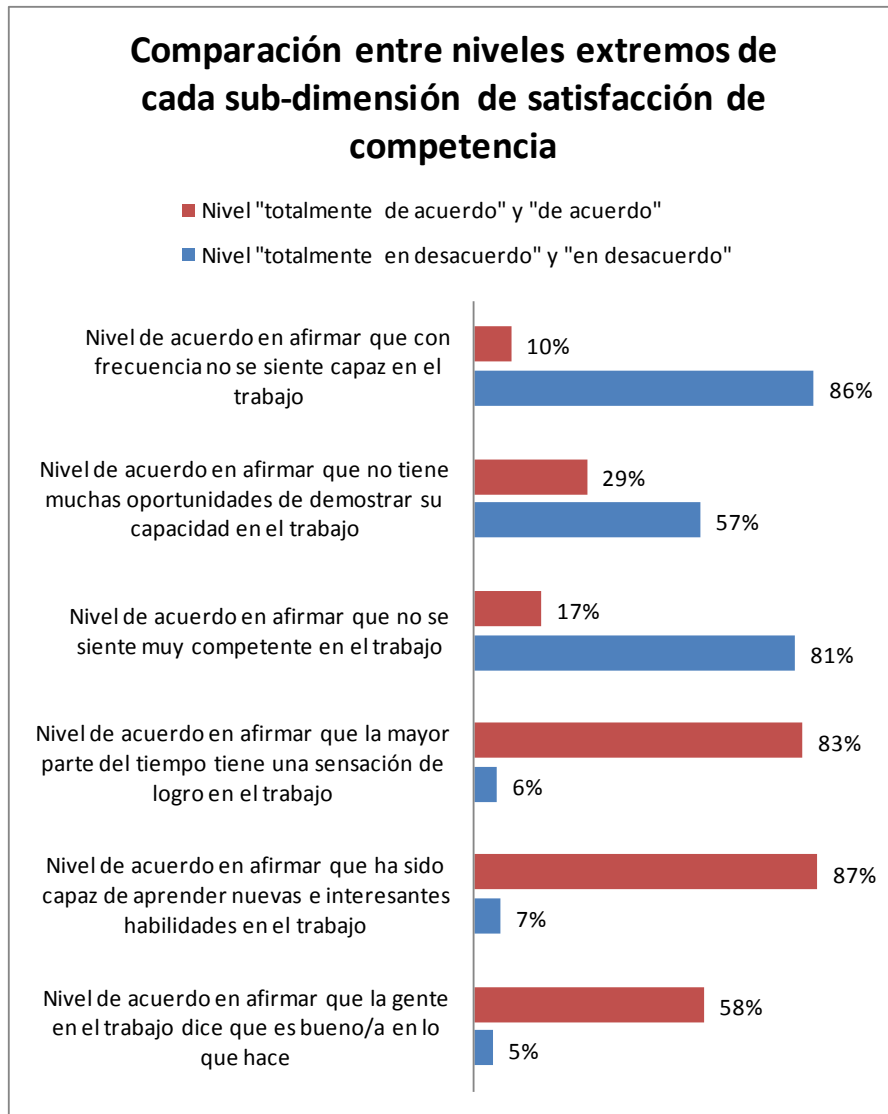


Además, hemos agrupado por cada sub-dimensión los resultados de las frecuencias porcentuales de los niveles de acuerdo “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” por un lado, y, por otro lado, los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” para ilustrar el comportamiento de los extremos de cada sub-dimensión.

De esta manera, hemos obtenido en la sub-dimensión 1 (nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo dice que es bueno/a en lo que hace) un porcentaje de 5% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra

un 58% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. En la sub-dimensión 2 (nivel de acuerdo en afirmar que ha sido capaz de aprender nuevas e interesantes habilidades en el trabajo) logramos un porcentaje de 7% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 87% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. En la sub-dimensión 3 (nivel de acuerdo en afirmar que la mayor parte del tiempo tiene una sensación de logro en el trabajo) obtuvimos un porcentaje de 6% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 83% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. En la sub-dimensión 4 (nivel de acuerdo en afirmar que no se siente muy competente en el trabajo) obtuvimos un porcentaje de 81% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 17% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. En la sub-dimensión 5 (nivel de acuerdo en afirmar que no tiene muchas oportunidades de demostrar su capacidad en el trabajo) obtuvimos un porcentaje de 57% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 29% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. Y por último, para la sub-dimensión 6 (Nivel de acuerdo en afirmar que con frecuencia no se siente capaz en el trabajo) hemos conseguido un porcentaje de 86% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 10% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” (gráfico 9).

Gráfico 9: porcentajes de PEF según niveles extremos de acuerdo en cada sub-dimensión de satisfacción de competencia



3.1.1.3. Exposición de datos obtenidos en la dimensión satisfacción de relación con los demás

Acercas de la dimensión de satisfacción de relación con los demás hemos encontrado que un 58% de los PEF se hallan con un nivel “alto” de satisfacción de relación con los demás, un 30% con un nivel “medio”, un 11% con un nivel “muy alto”, un 1% con un nivel “bajo” y un 0% para el nivel “muy bajo” (tabla 20) (gráfico 10). La media para esta dimensión ha sido de 7,92 (tabla 21).

Tabla 20: porcentajes y frecuencias de la dimensión satisfacción de relación con los demás de SNPB en PEF

| VALOR DE LA DIMENSIÓN | PUNTAJE | FRECUENCIA Abs. | FRECUENCIA Rel. | FRECUENCIA Porcentual |
|-----------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|
| Muy Alto | 9 a 10 | 12 | 0,11 | 11% |
| Alto | 7 a 8 | 61 | 0,58 | 58% |
| Medio | 5 a 6 | 31 | 0,30 | 30% |
| Bajo | 4 a 3 | 1 | 0,01 | 1% |
| Muy Bajo | 2 | 0 | 0,00 | 0% |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% |

Gráfico 10: porcentajes obtenidos de la dimensión satisfacción de relación con los demás de SNPB en PEF

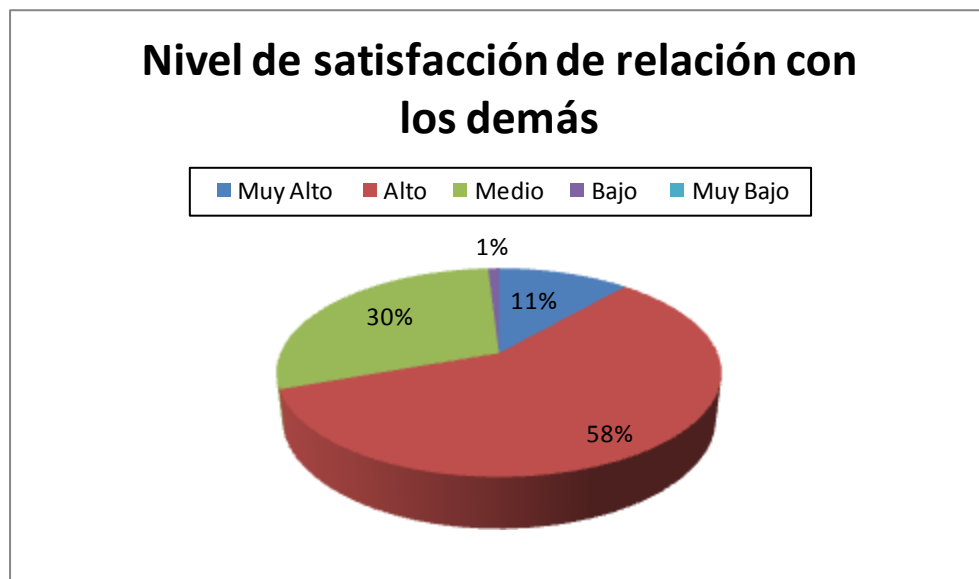


Tabla 21: medidas estadísticas de la dimensión satisfacción de competencia de SNPB en PEF

| | |
|----------------|------|
| MEDIA | 7,08 |
| MEDIANA | 7 |
| MODA | 7 |

3.1.1.3.1. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que le gusta la gente con la que trabaja

Para la primera sub-dimensión que exponemos hemos encontrado que un 37% de PEF está “de acuerdo” en afirmar que le gusta la gente con la que trabaja, otro 37% se muestra “indiferente”, un 21% está “totalmente de acuerdo”, un 3% “en desacuerdo” y un 2% “totalmente en desacuerdo”. Tras aplicar medidas estadísticas a los datos obtenidos logramos una media de 4,26 (tabla 22).

Tabla 22: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que gusta la gente con la que trabaja

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|------------|------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 1 | 0,01 | 2% | | |
| 2 | En desacuerdo | 3 | 0,03 | 3% | | |
| 3 | Indiferente | 10 | 0,10 | 37% | 4,26 | 5 |
| 4 | De acuerdo | 45 | 0,43 | 37% | De acuerdo | Totalmente |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 46 | 0,44 | 21% | | de acuerdo |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.1.3.2. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que se lleva bien con la gente en el trabajo

En esta sub-dimensión vemos que un 56% de PEF está “totalmente de acuerdo” en afirmar que se lleva bien con la gente en el trabajo, un 39% está “de acuerdo”, un 3% se mantiene “indiferente”, un “en desacuerdo” y un 0% “totalmente en desacuerdo”. Mientras que la media obtenida fue 4,5 (tabla 23).

Tabla 23: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que se lleva bien con la gente en el trabajo

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|------------|------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 0 | 0,00 | 0% | | |
| 2 | En desacuerdo | 2 | 0,02 | 2% | | |
| 3 | Indiferente | 3 | 0,03 | 3% | 4,50 | 5 |
| 4 | De acuerdo | 41 | 0,39 | 39% | De acuerdo | Totalmente |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 59 | 0,56 | 56% | | de acuerdo |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.1.3.3. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que la gente con la que trabaja son amigos/as

Sobre esta sub-dimensión los datos muestran que un 35% de PEF se muestra “indiferente” al afirmar que la gente con la que trabaja son amigos/as, un 30% se expresa “en desacuerdo” con esa frase, un 18% “de acuerdo”, un 10 “totalmente en desacuerdo” y un 8% “totalmente de acuerdo”. La media lograda ha sido de 2,85 (tabla 24).

Tabla 24: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que la gente con la que trabaja son amigos/as

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|---------------|-------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 10 | 0,10 | 10% | | |
| 2 | En desacuerdo | 31 | 0,30 | 30% | | |
| 3 | Indiferente | 37 | 0,35 | 35% | 2,85 | 3 |
| 4 | De acuerdo | 19 | 0,18 | 18% | En desacuerdo | Indiferente |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 8 | 0,08 | 8% | | |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.1.3.4. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo se preocupa por mi persona

En esta sub-dimensión hallamos que el 45% de PEF se manifiesta “de acuerdo” con que la gente en el trabajo se preocupa por su persona, un 30% se halla

“indiferente”, un 13% “totalmente de acuerdo”, un 7% “en desacuerdo” y un 5% “totalmente en desacuerdo”. Hemos hallado para esta sub-dimensión un valor de media de 3,55 (tabla 25).

Tabla 25: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo se preocupa por mi persona

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|-------------|------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 5 | 0,05 | 5% | | |
| 2 | En desacuerdo | 7 | 0,07 | 7% | | |
| 3 | Indiferente | 32 | 0,30 | 30% | 3,55 | 4 |
| 4 | De acuerdo | 47 | 0,45 | 45% | Indiferente | De acuerdo |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 14 | 0,13 | 13% | | |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.1.3.5. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo es muy amable

Para esta sub-dimensión los datos arrojan que un 46% de PEF está “de acuerdo” en afirmar que la gente en el trabajo es muy amable, mientras que un 32% está “totalmente de acuerdo”, un 15% “indiferente”, un 4% “totalmente en desacuerdo” y un 3% “en desacuerdo”. En base a estos registros hemos hallado una media de 4 (tabla 26).

Tabla 26: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo es muy amable

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|------------|------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 4 | 0,04 | 4% | | |
| 2 | En desacuerdo | 3 | 0,03 | 3% | | |
| 3 | Indiferente | 16 | 0,15 | 15% | 4,00 | 4 |
| 4 | De acuerdo | 48 | 0,46 | 46% | De acuerdo | De acuerdo |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 34 | 0,32 | 32% | | |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.1.3.6. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que es muy reservado/a en el trabajo

En cuanto al nivel de acuerdo en afirmar que es muy reservado/a en el trabajo un 27% de PEF se observa “de acuerdo”, un 23% “indiferente”, un 21% “totalmente de acuerdo”, un 20% “en desacuerdo” y, finalmente, un 10% “totalmente en desacuerdo”. Para estos datos hemos obtenido una media de 3,3 (tabla 27).

Tabla 27: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que es muy reservado/a en el trabajo

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|-------------|------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 10 | 0,10 | 10% | | |
| 2 | En desacuerdo | 21 | 0,20 | 20% | | |
| 3 | Indiferente | 24 | 0,23 | 23% | 3,30 | 4 |
| 4 | De acuerdo | 28 | 0,27 | 27% | Indiferente | De acuerdo |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 22 | 0,21 | 21% | | |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.1.3.7. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que no es muy cercano/a a mucha gente en el trabajo

Acercas de esta sub-dimensión hemos obtenido que un 30% de PEF manifiesta estar “de acuerdo” en afirmar que no es muy cercano/a a mucha gente en el trabajo, un 28% se halla “en desacuerdo”, un 19% “totalmente en desacuerdo”, un 15%

“indiferente” y un 9% “totalmente de acuerdo”. Mientras que la media conseguida ha sido de 2,81 (tabla 28).

Tabla 28: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que no es muy cercano/a a mucha gente en el trabajo

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|---------------|------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 20 | 0,19 | 19% | | |
| 2 | En desacuerdo | 29 | 0,28 | 28% | | |
| 3 | Indiferente | 16 | 0,15 | 15% | 2,81 | 4 |
| 4 | De acuerdo | 31 | 0,30 | 30% | En desacuerdo | De acuerdo |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 9 | 0,09 | 9% | | |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.1.3.8. Sub-dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que no le agrada mucho la gente con la que trabaja

Para la última sub-dimensión de relación con los demás hemos hallado que un 41% de PEF ha manifestado estar “totalmente en desacuerdo” al afirmar que no le agrada la gente con la que trabaja, un 33% estar “en desacuerdo”, un 15% “indiferente”, un 8% “de acuerdo” y, finalmente, un 3% “totalmente de acuerdo”. Los análisis estadísticos sobre estos datos arrojaron una media de 1,98 (tabla 29).

Tabla 29: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que no le agrada la gente con la que trabaja

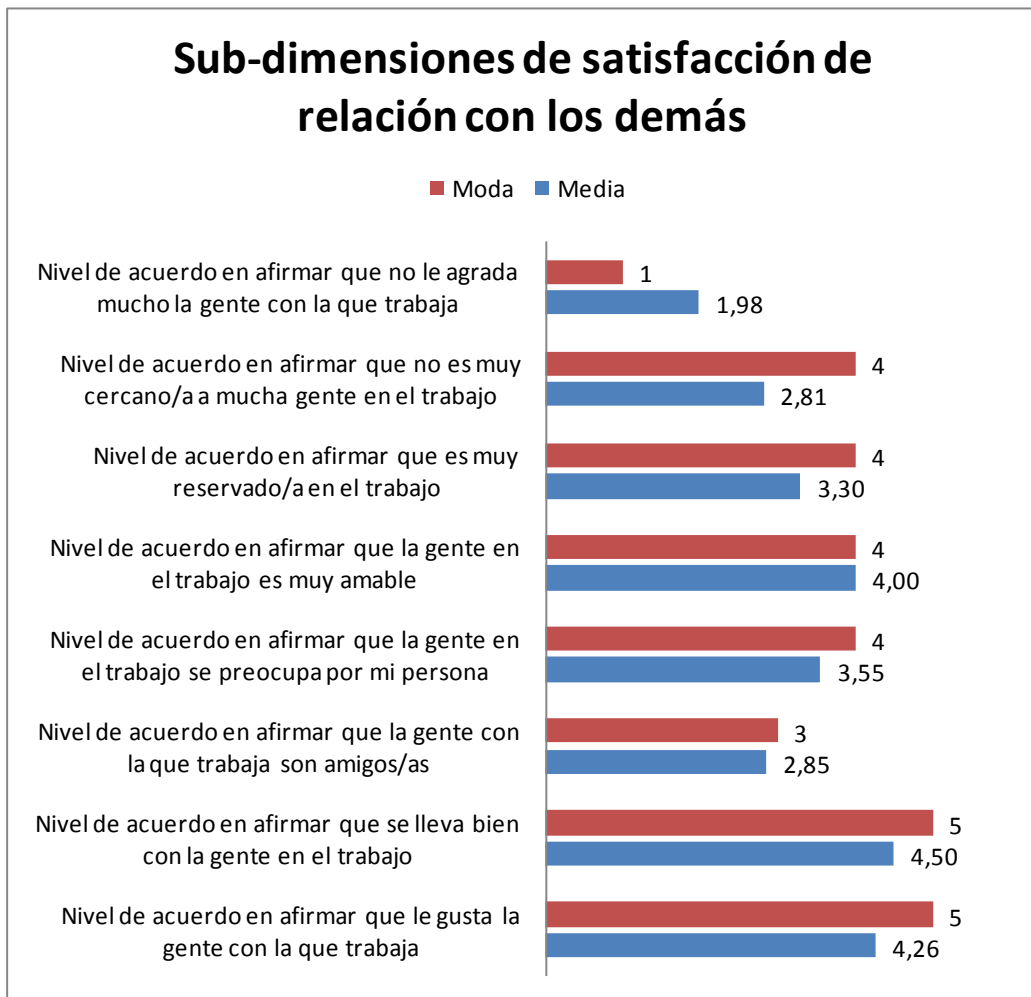
| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|---------------|---------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 43 | 0,41 | 41% | | |
| 2 | En desacuerdo | 35 | 0,33 | 33% | | |
| 3 | Indiferente | 16 | 0,15 | 15% | 1,98 | 1 |
| 4 | De acuerdo | 8 | 0,08 | 8% | Totalmente | Totalmente |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 3 | 0,03 | 3% | en desacuerdo | en desacuerdo |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.1.3.9. Exposición de datos de las sub-dimensiones de satisfacción de relación con los demás en su conjunto

En este sub-apartado se presentan de manera gráfica las medidas estadísticas de moda y media obtenidas a partir de los datos recopilados en cada una de las sub-dimensiones que componen la dimensión de satisfacción de relación con los demás en PEF (gráfico 11).

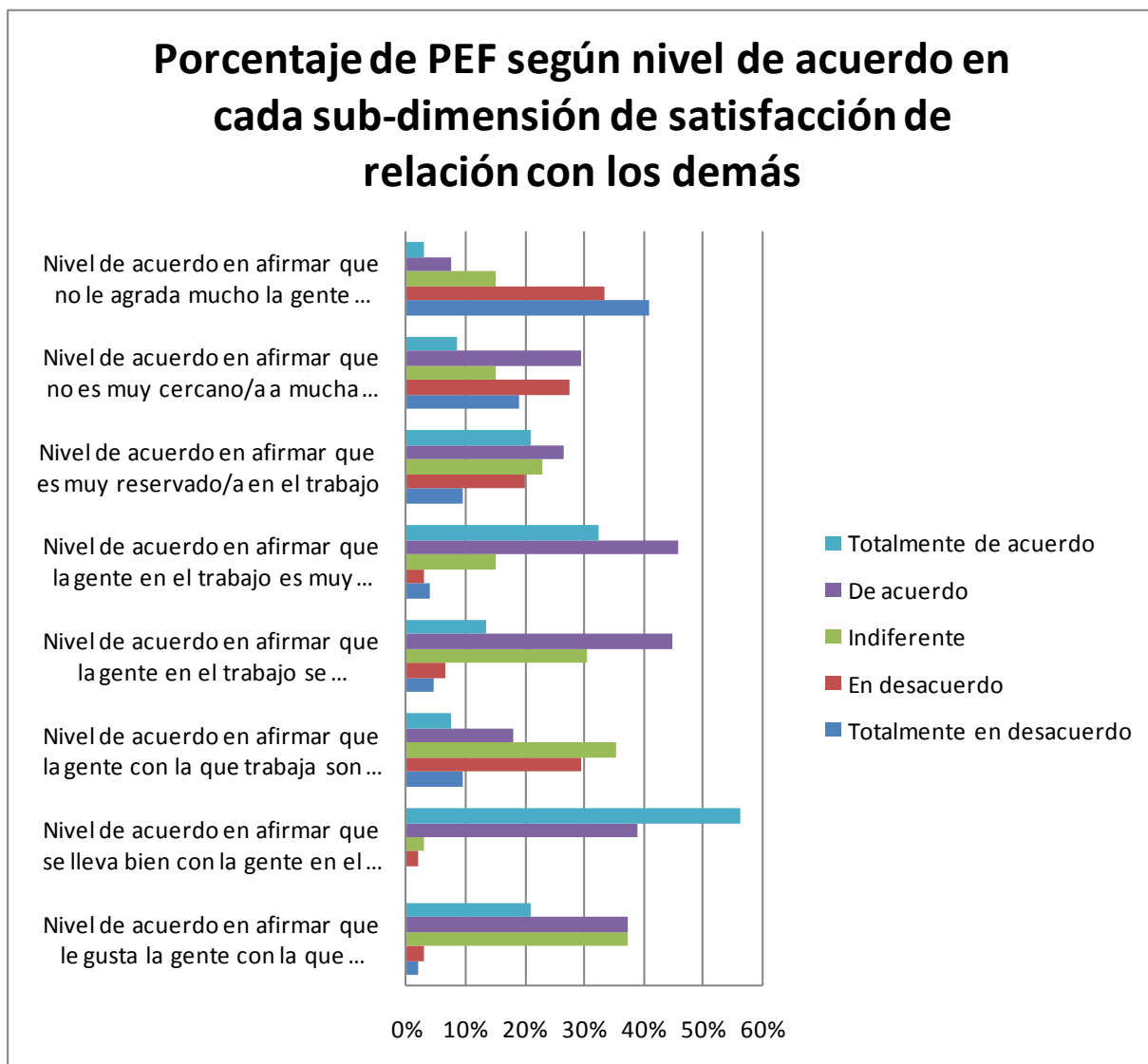
Gráfico 11: medidas estadísticas de la sub-dimensiones de satisfacción de relación con los demás en

PEF



Luego, se exponen los porcentajes de PEF según el nivel de acuerdo relevado respecto a cada una de las sub-dimensiones de satisfacción de relación con los demás (gráfico 12).

Gráfico 12: porcentajes de PEF según nivel de acuerdo en cada sub-dimensión de satisfacción de relación con los demás

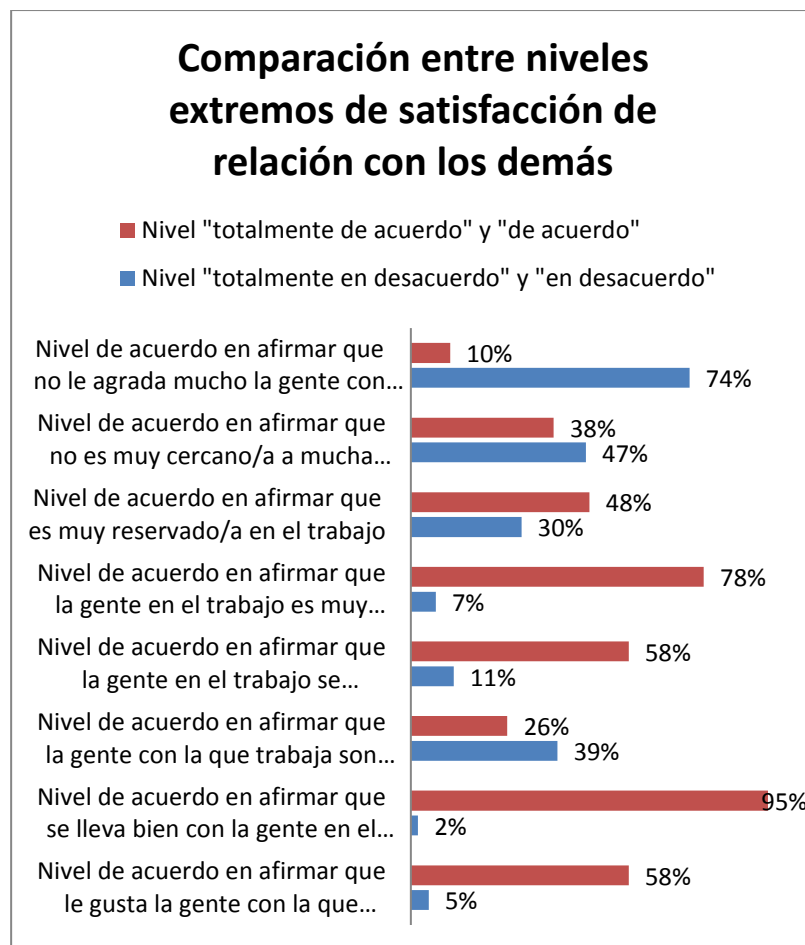


Sumado a esto, hemos agrupado por cada sub-dimensión los resultados de las frecuencias porcentuales de los niveles de acuerdo “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” por un lado, y, por otro lado, los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” para ilustrar el comportamiento de los extremos de cada sub-dimensión.

De esta manera, hemos obtenido en la sub-dimensión 1 (nivel de acuerdo en afirmar que le gusta la gente con la que trabaja) un porcentaje de 5% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 58% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. En la sub-dimensión 2 (nivel de acuerdo en afirmar que se lleva bien con la gente en el trabajo) logramos un porcentaje de 2% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 95% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. En la sub-dimensión 3 (nivel de acuerdo en afirmar que la gente con la que trabaja son amigos/as) obtuvimos un porcentaje de 39% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 26% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. En la sub-dimensión 4 (nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo se preocupa por mi persona) obtuvimos un porcentaje de 11% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 58% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. En la sub-dimensión 5 (nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo es muy amable) obtuvimos un porcentaje de 7% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 78% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. En la sub-dimensión 6 (nivel de acuerdo en afirmar que es muy reservado/a en el trabajo) obtuvimos un porcentaje de 30% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 48% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”.

En la sub-dimensión 7 (nivel de acuerdo en afirmar que no es muy cercano/a a mucha gente en el trabajo) obtuvimos un porcentaje de 47% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 38% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. Y por último, para la sub-dimensión 8 (nivel de acuerdo en afirmar que no le agrada mucho la gente con la que trabaja) hemos conseguido un porcentaje de 74% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 10% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” (gráfico 13).

Gráfico 13: porcentajes de PEF según niveles extremos de acuerdo en cada sub-dimensión de satisfacción de relación con los demás



3.1.2. Exposición de los datos obtenidos en la variable frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesores y profesoras de educación física

En este apartado se exponen los datos obtenidos al medir la variable “frustración de las necesidades psicológicas básicas” en profesores y profesoras de educación física, sus tres dimensiones y sus respectivas sub-dimensiones, a través del instrumento validado Escala de Frustración de las Necesidades Psicológicas o *Psychological Need Thwarting Scale* (PNTS; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosh et al., 2011) en su versión traducida al castellano y adaptada a profesores de Educación Física (Cuevas, Sánchez-Oliva, Bartholomew, Ntoumanis y García-Calvo, 2015), la cual consta de 12 ítems que miden la frustración de la percepción de autonomía, de competencia y de relaciones sociales, cada una con cuatro ítems.

Los datos obtenidos sobre un total de 105 profesores y profesoras reflejan que el mayor porcentaje obtenido fue de 71% correspondiente al nivel “muy bajo”, seguido por un 17% para el nivel “bajo”; 9% para el nivel “medio”, un 3% para el nivel “alto” y 0% el nivel “muy alto” de frustración de necesidades psicológicas básicas (tabla 30) (gráfico 14). Tras aplicar medidas estadísticas a estos datos logramos una media de 22,38 (tabla 31).

Tabla 30: porcentajes y frecuencias obtenidos de la variable FNPB en PEF

| VALOR DE LA DIMENSIÓN | PUNTAJE | FRECUENCIA Abs. | FRECUENCIA Rel. | FRECUENCIA Porc. |
|-----------------------|---------|-----------------|-----------------|------------------|
| Muy Alto | 24 a 28 | 0 | 0,00 | 0% |
| Alto | 19 a 23 | 3 | 0,03 | 3% |
| Medio | 14 a 18 | 9 | 0,09 | 9% |
| Bajo | 9 a 13 | 18 | 0,17 | 17% |
| Muy Bajo | 4 a 8 | 75 | 0,71 | 71% |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% |

Gráfico 14: porcentajes obtenidos de la variable FNPB en PEF

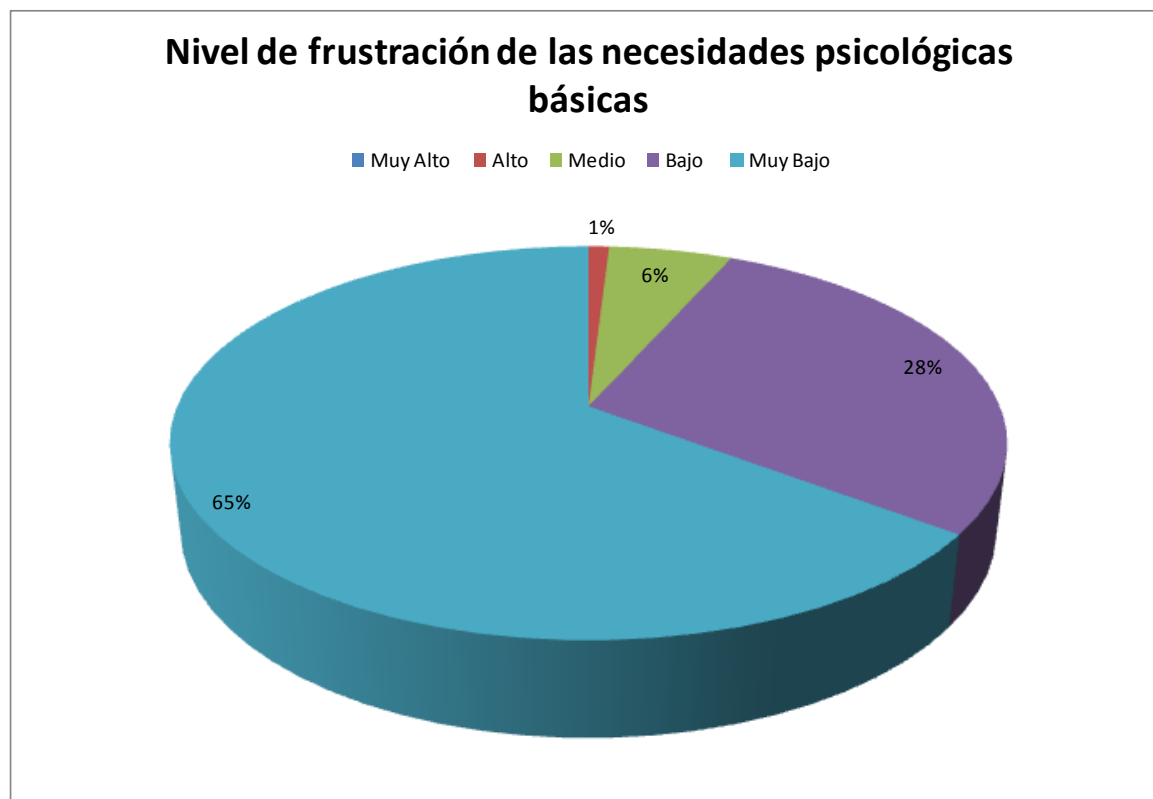


Tabla 31: medidas estadísticas de la variable FNPB en PEF

| | |
|----------------|-------|
| MEDIA | 22,38 |
| MEDIANA | 20 |
| MODA | 12 |

3.1.2.1. Exposición de datos obtenidos en la dimensión frustración de autonomía

Los datos conseguidos demuestran que un 76% de los profesores y profesoras de educación física tienen un nivel “muy bajo” de frustración de autonomía, seguido por un 15% para el nivel “bajo”, un 8% para el nivel “medio”, un 1% para el nivel “muy alto” y un 0% para el nivel “alto” (tabla 32) (gráfico 15). Mientras que el valor de la media hallado ha sido de 7,08 (tabla 33).

Tabla 32: porcentajes y frecuencias obtenidos de la dimensión frustración de autonomía de FNPB en PEF

| VALOR DE LA DIMENSIÓN | Puntaje | FRECUENCIA Abs. | FRECUENCIA Rel. | FRECUENCIA Porcentual |
|-----------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|
| Muy Alto | 24 a 28 | 1 | 0,01 | 1% |
| Alto | 19 a 23 | 0 | 0,00 | 0% |
| Medio | 14 a 18 | 8 | 0,08 | 8% |
| Bajo | 9 a 13 | 16 | 0,15 | 15% |
| Muy Bajo | 4 a 8 | 80 | 0,76 | 76% |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% |

Gráfico 15: porcentajes obtenidos de la dimensión frustración de autonomía de FNPB en PEF

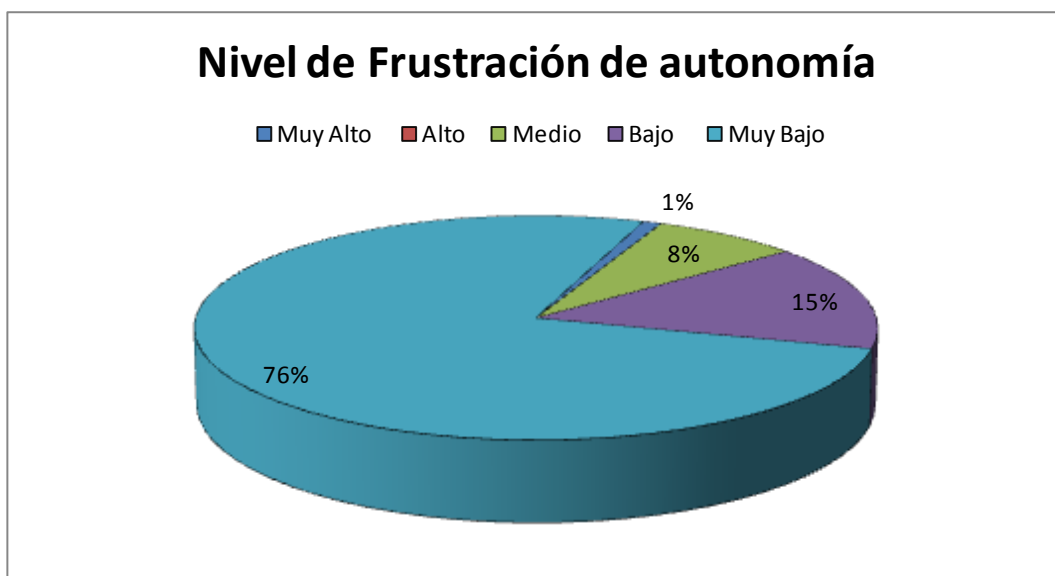


Tabla 33: medidas estadísticas de la dimensión frustración de autonomía de FNPB en PEF

| | |
|----------------|------|
| MEDIA | 7,08 |
| MEDIANA | 6 |
| MODA | 4 |

3.1.2.1.1. Sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que su toma de decisiones está impedida

En esta sub-dimensión observamos que un porcentaje de 59% de PEF está “totalmente en desacuerdo” con la afirmación que pregona que su toma de decisiones está impedida, un 26% está “bastante en desacuerdo”, un 6% “en desacuerdo”, un 4% es “indiferente”, un 3% “de acuerdo, otro 3% bastante en desacuerdo” y, finalmente, un 0% “totalmente en desacuerdo”. Al realizar el análisis estadístico sobre estos datos, hemos obtenido una media de 1,74 (tabla 34).

Tabla 34: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que su toma de decisiones está impedida

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|---------------|---------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 62 | 0,59 | 59% | | |
| 2 | Bastante en desacuerdo | 27 | 0,26 | 26% | | |
| 3 | En desacuerdo | 6 | 0,06 | 6% | 1,74 | 1 |
| 4 | Indiferente | 4 | 0,04 | 4% | Totalmente | Totalmente |
| 5 | De acuerdo | 3 | 0,03 | 3% | en desacuerdo | en desacuerdo |
| 6 | Bastante de acuerdo | 3 | 0,03 | 3% | | |
| 7 | Totalmente de acuerdo | 0 | 0,00 | 0% | | |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.2.1.2. Sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que se siente presionado/a a comportarse de determinada manera

Para esta sub-dimensión se observa un porcentaje de PEF de 52% que expresan estar “totalmente en desacuerdo” al afirmar que se sienten presionados/as para

comportarse de una determinada manera, un 28% que están “bastante en desacuerdo”, un 8% está “en desacuerdo”, otro 8% “indiferente”, un 3% “bastante de acuerdo” un 2% está “de acuerdo” y un 0% “totalmente en desacuerdo”. La media que hemos obtenido es de 1,88 (tabla 35).

Tabla 35: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que se siente presionado/a a comportarse de determinada manera

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|---------------|---------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 55 | 0,52 | 52% | | |
| 2 | Bastante en desacuerdo | 29 | 0,28 | 28% | | |
| 3 | En desacuerdo | 8 | 0,08 | 8% | 1,88 | 1 |
| 4 | Indiferente | 8 | 0,08 | 8% | Totalmente | Totalmente |
| 5 | De acuerdo | 2 | 0,02 | 2% | en desacuerdo | en desacuerdo |
| 6 | Bastante de acuerdo | 3 | 0,03 | 3% | | |
| 7 | Totalmente de acuerdo | 0 | 0,00 | 0% | | |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.2.1.3. Sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que se siente forzado/a a seguir una forma predeterminada de enseñanza

Para esta sub-dimensión hemos hallado que un 55% de PEF está “totalmente en desacuerdo” en afirmar que se siente forzado a seguir una forma predeterminada de enseñanza, un 30% esta “en desacuerdo” con esa afirmación, un 6% “en desacuerdo”, otro 6% se muestra “indiferente”, un 2 % está “de acuerdo”, un 1% “bastante de acuerdo” y un 0% “totalmente de acuerdo”. Mientras que la media hallada tras aplicar las medidas estadísticas fue de 1,71 (tabla 36).

Tabla 36: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que se siente forzado/a a seguir una forma predeterminada de enseñanza

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|---------------|---------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 58 | 0,55 | 55% | | |
| 2 | Bastante en desacuerdo | 32 | 0,30 | 30% | | |
| 3 | En desacuerdo | 6 | 0,06 | 6% | 1,71 | 1 |
| 4 | Indiferente | 6 | 0,06 | 6% | Totalmente | Totalmente |
| 5 | De acuerdo | 2 | 0,02 | 2% | en desacuerdo | en desacuerdo |
| 6 | Bastante de acuerdo | 1 | 0,01 | 1% | | |
| 7 | Totalmente de acuerdo | 0 | 0,00 | 0% | | |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.2.1.4. Sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que se siente presionado/a a seguir una forma estipulada de enseñanza

En esta sub-dimensión observamos un porcentaje de PEF correspondiente al 56% se encuentra “totalmente en desacuerdo” con la afirmación que se siente presionado/a a seguir una forma estipulada de enseñanza, un 28% se encuentra “bastante en desacuerdo”, un 9% “en desacuerdo”, un 3% se halla “indiferente”, otro 3% “de acuerdo”, un 2% “bastante de acuerdo” y un 0% “totalmente de acuerdo”. Mientras que hemos hallado una media de 1,74 para los datos recabados en esta sub-dimensión (tabla 37).

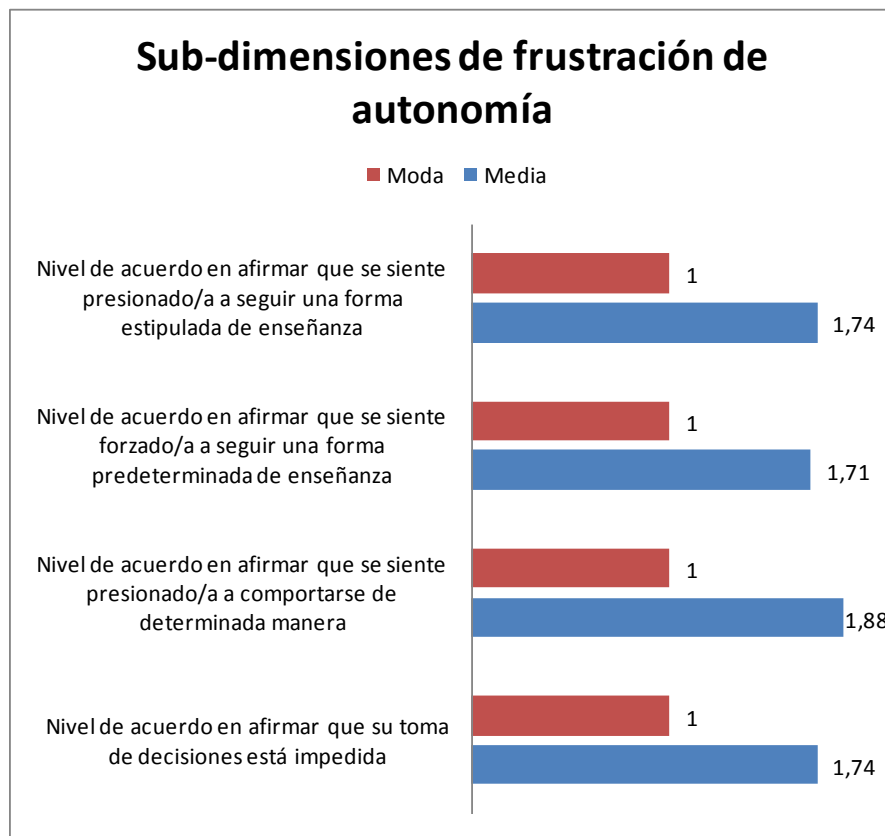
Tabla 37: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que se siente presionado/a a seguir una forma estipulada de enseñanza

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|---------------|---------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 59 | 0,56 | 56% | | |
| 2 | Bastante en desacuerdo | 29 | 0,28 | 28% | | |
| 3 | En desacuerdo | 9 | 0,09 | 9% | 1,74 | 1 |
| 4 | Indiferente | 3 | 0,03 | 3% | Totalmente | Totalmente |
| 5 | De acuerdo | 3 | 0,03 | 3% | en desacuerdo | en desacuerdo |
| 6 | Bastante de acuerdo | 2 | 0,02 | 2% | | |
| 7 | Totalmente de acuerdo | 0 | 0,00 | 0% | | |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.2.1.5. Exposición de datos de todas las sub-dimensiones de frustración de autonomía en su conjunto

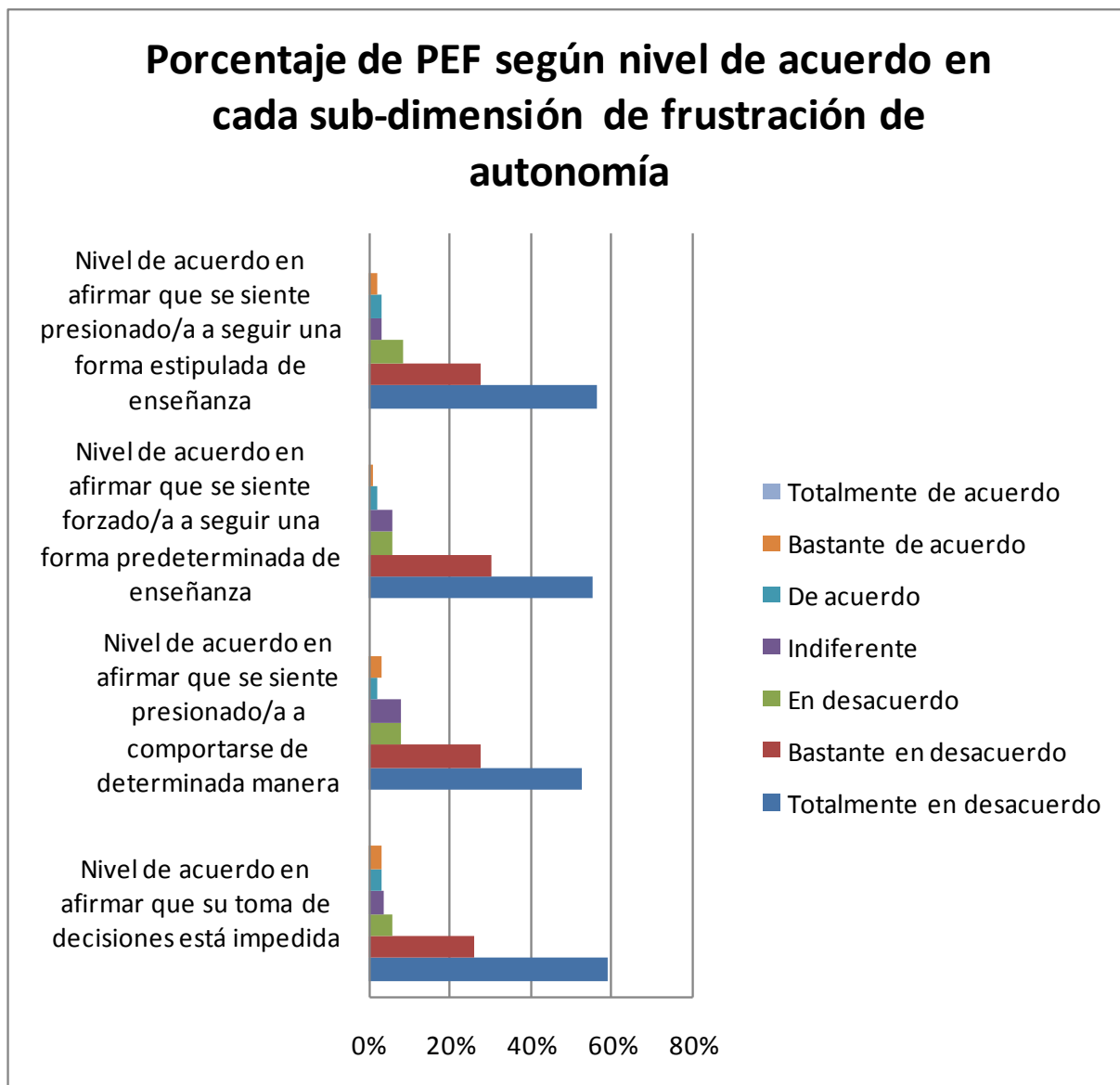
A continuación, se ilustran las medidas estadísticas de moda y media obtenidas a partir de los datos recopilados en cada una de las sub-dimensiones que componen la dimensión de frustración de autonomía en PEF (gráfico 16).

Gráfico 16: medidas estadísticas de la sub-dimensiones de frustración de autonomía en PEF



Además, se muestran los porcentajes de PEF según el nivel de acuerdo relevado respecto a cada una de las sub-dimensiones de frustración de autonomía (gráfico 17).

Gráfico 17: porcentajes de PEF según nivel de acuerdo en cada sub-dimensión de frustración de autonomía



También, hemos agrupado por cada sub-dimensión los resultados de las frecuencias porcentuales de los niveles de acuerdo “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo” por un lado, y, por otro lado, los niveles “totalmente en

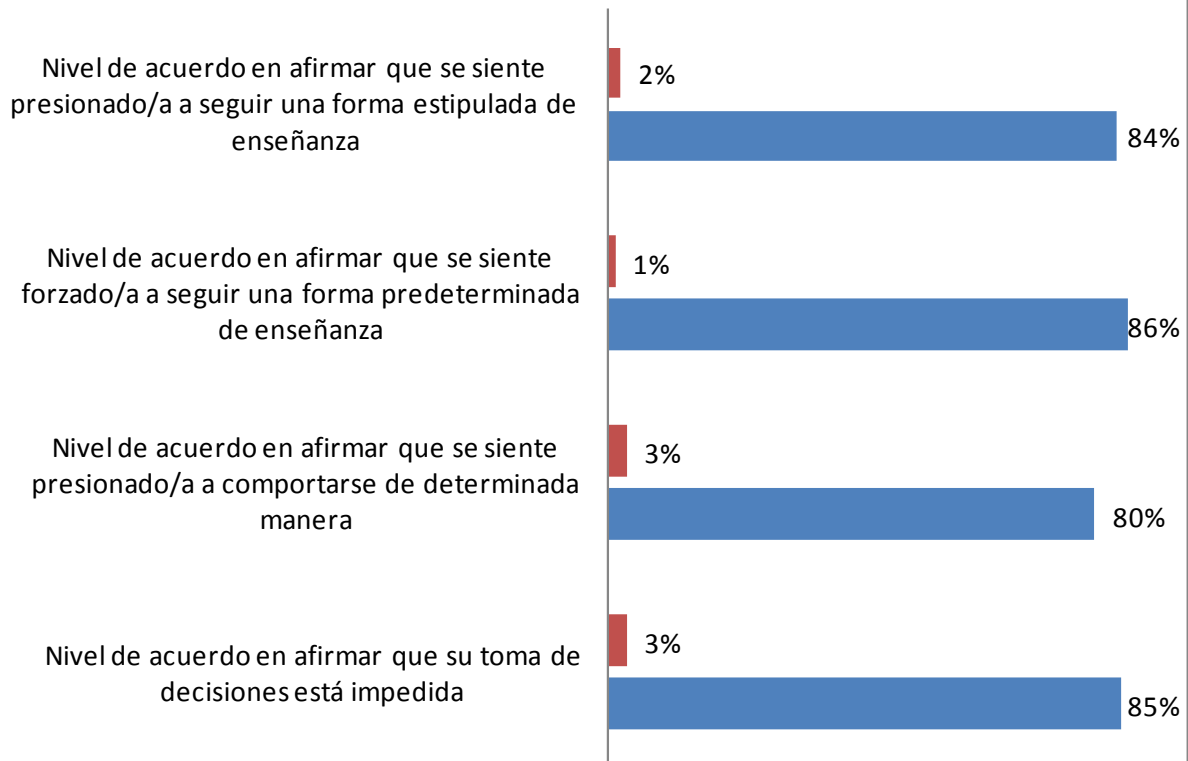
desacuerdo” y “bastante en desacuerdo” para ilustrar el comportamiento de los extremos de cada sub-dimensión.

De esta manera, hemos obtenido en la sub-dimensión 1 (Nivel de acuerdo en afirmar que su toma de decisiones está impedida) un porcentaje de 85% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 3% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”. En la sub-dimensión 2 (Nivel de acuerdo en afirmar que se siente presionado/a a comportarse de determinada manera) logramos un porcentaje de 80% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 3% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”. En la sub-dimensión 3 (Nivel de acuerdo en afirmar que se siente forzado/a a seguir una forma predeterminada de enseñanza) obtuvimos un porcentaje de 86% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 1% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”. Y finalmente, para la sub-dimensión 4 (Nivel de acuerdo en afirmar que se siente presionado/a a seguir una forma estipulada de enseñanza) hemos conseguido un porcentaje de 84% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” contra un 2% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo” (gráfico 18).

Gráfico 18: porcentajes de PEF según niveles extremos de acuerdo en cada sub-dimensión de frustración de autonomía

Comparación entre niveles extremos de cada sub-dimensión de frustración de autonomía

- Nivel "totalmente de acuerdo" y "bastante de acuerdo"
- Nivel "totalmente en desacuerdo" y "bastante en desacuerdo"



3.1.2.2. Exposición de datos obtenidos en la dimensión frustración de competencia

A continuación, se detallan los porcentajes obtenidos de los profesores y profesoras de educación física según el nivel de frustración de competencia. Un 71% muestra tener un nivel "muy bajo", un 18% un nivel "bajo", un 6% un nivel

“alto”, un 5% para el nivel “medio” y un 0% un nivel “muy alto” (tabla 38) (gráfico 19). Mientras que el valor de la media hallado ha sido de 7.6 (tabla 39).

Tabla 38: porcentajes y frecuencias obtenidos de la dimensión frustración de autonomía de FNPB en PEF

| VALOR DE LA DIMENSIÓN | Puntaje | FRECUENCIA Abs. | FRECUENCIA Rel. | FRECUENCIA Porc. |
|-----------------------|--------------|-----------------|-----------------|------------------|
| Muy Alto | 24 a 28 | 0 | 0,00 | 0% |
| Alto | 19 a 23 | 6 | 0,06 | 6% |
| Medio | 14 a 18 | 5 | 0,05 | 5% |
| Bajo | 9 a 13 | 19 | 0,18 | 18% |
| Muy Bajo | 4 a 8 | 75 | 0,71 | 71% |
| | Total | 105 | 1,00 | 100% |

Gráfico 19: porcentajes obtenidos de la dimensión frustración de competencia de FNPB en PEF

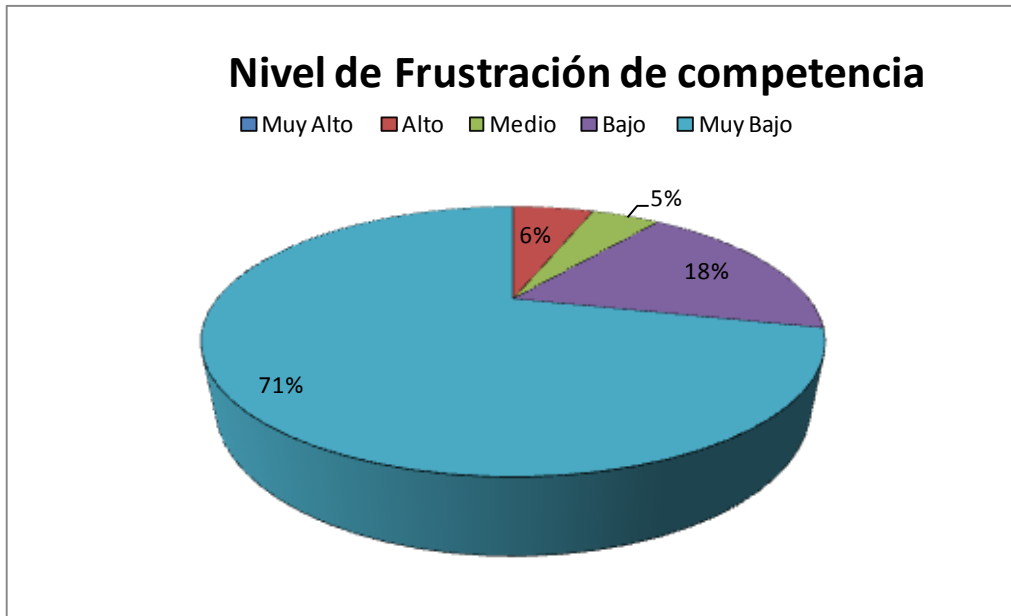


Tabla 39: medidas estadísticas de la dimensión frustración de competencia de FNPB en PEF

| | |
|----------------|-----|
| MEDIA | 7,6 |
| MEDIANA | 6 |
| MODA | 4 |

3.1.2.2.1. Sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de incapacidad

Sobre esta sub-dimensión hallamos que un 59% de PEF está “totalmente en desacuerdo” en afirmar que experimenta sentimientos de incapacidad, un 26% “bastante en desacuerdo”, un 6% “en desacuerdo”, un 4% “indiferente”, un 3% “de acuerdo”, otro 3% “bastante de acuerdo” y un 0% “totalmente de acuerdo”. Hemos aplicado a los datos medidas estadísticas y obtenido una media de 2.08 (tabla 40).

Tabla 40: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de incapacidad

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|---------------|---------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 57 | 0,54 | 54% | | |
| 2 | Bastante en desacuerdo | 22 | 0,21 | 21% | | |
| 3 | En desacuerdo | 10 | 0,10 | 10% | 2,08 | 1 |
| 4 | Indiferente | 4 | 0,04 | 4% | Bastante | Totalmente |
| 5 | De acuerdo | 4 | 0,04 | 4% | en desacuerdo | en desacuerdo |
| 6 | Bastante de acuerdo | 5 | 0,05 | 5% | | |
| 7 | Totalmente de acuerdo | 3 | 0,03 | 3% | | |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.2.2.2. Sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de incompetencia

En esta sub-dimensión hemos obtenido un porcentaje del 58% de PEF sostiene estar “totalmente en desacuerdo” al afirmar que experimenta sentimientos de incompetencia, un 26% está “bastante en desacuerdo”, un 6% “bastante de acuerdo”, un 3% está “de acuerdo”, otro 3% se mantiene “indiferente” y un 0% está “totalmente de acuerdo”. A su vez, hemos obtenido una media de 1,84 (tabla 41).

Tabla 41: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de incompetencia

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|---------------|---------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 61 | 0,58 | 58% | | |
| 2 | Bastante en desacuerdo | 27 | 0,26 | 26% | | |
| 3 | En desacuerdo | 5 | 0,05 | 5% | 1,84 | 1 |
| 4 | Indiferente | 3 | 0,03 | 3% | Totalmente | Totalmente |
| 5 | De acuerdo | 3 | 0,03 | 3% | en desacuerdo | en desacuerdo |
| 6 | Bastante de acuerdo | 6 | 0,06 | 6% | | |
| 7 | Totalmente de acuerdo | 0 | 0,00 | 0% | | |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.2.2.3. Sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de torpeza

Para esta sub-dimensión hemos hallado que un 52% de PEF se encuentra “totalmente en desacuerdo” al afirmar que experimenta sentimientos de torpeza, un 29% “bastante en desacuerdo”, un 9% “en desacuerdo”, un 5% “bastante de acuerdo”, un 3% “indiferente” y, finalmente, un 1% “totalmente de acuerdo”. La media lograda para esta sub-dimensión es de 1,91 (tabla 42).

Tabla 42: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de torpeza

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|---------------|---------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 55 | 0,52 | 52% | | |
| 2 | Bastante en desacuerdo | 30 | 0,29 | 29% | | |
| 3 | En desacuerdo | 9 | 0,09 | 9% | 1,91 | 1 |
| 4 | Indiferente | 3 | 0,03 | 3% | Totalmente | Totalmente |
| 5 | De acuerdo | 2 | 0,02 | 2% | en desacuerdo | en desacuerdo |
| 6 | Bastante de acuerdo | 5 | 0,05 | 5% | | |
| 7 | Totalmente de acuerdo | 1 | 0,01 | 1% | | |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.2.2.4. Sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que siente una limitación de potencial

En esta última sub-dimensión de frustración de competencia hallamos que un 56% de PEF está “totalmente en desacuerdo” al afirmar que siente una limitación de potencial, un 28% esta “bastante en desacuerdo”, un 6% “en desacuerdo”, un 4% está “indiferente”, otro 4% “bastante de acuerdo”, un 3% “de acuerdo” y un 0% “totalmente de acuerdo”. Por otra parte, la media que hemos obtenido fue de 1,81 para esta sub-dimensión (tabla 43).

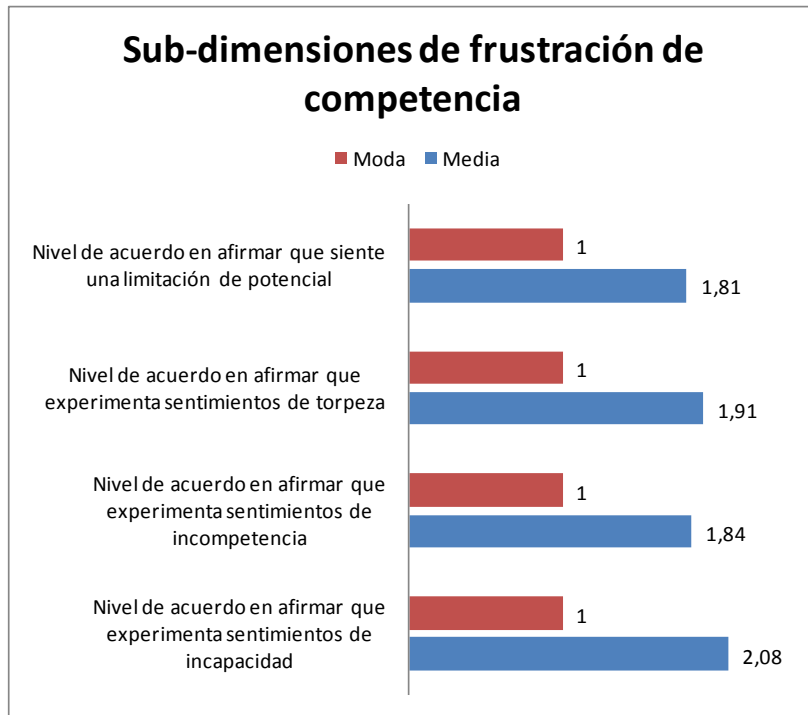
Tabla 43: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que siente una limitación de potencial

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 59 | 0,56 | 56% | | |
| 2 | Bastante en desacuerdo | 29 | 0,28 | 28% | | |
| 3 | En desacuerdo | 6 | 0,06 | 6% | 1,81 | 1 |
| 4 | Indiferente | 4 | 0,04 | 4% | Totalmente en desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
| 5 | De acuerdo | 3 | 0,03 | 3% | | |
| 6 | Bastante de acuerdo | 4 | 0,04 | 4% | | |
| 7 | Totalmente de acuerdo | 0 | 0,00 | 0% | | |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.2.2.5. Exposición de los datos de las sub-dimensiones de frustración de competencia en su conjunto

En este apartado se grafican las medidas estadísticas de media y moda logradas a partir de los datos obtenidos en cada sub-dimensión de frustración competencia (gráfico 20).

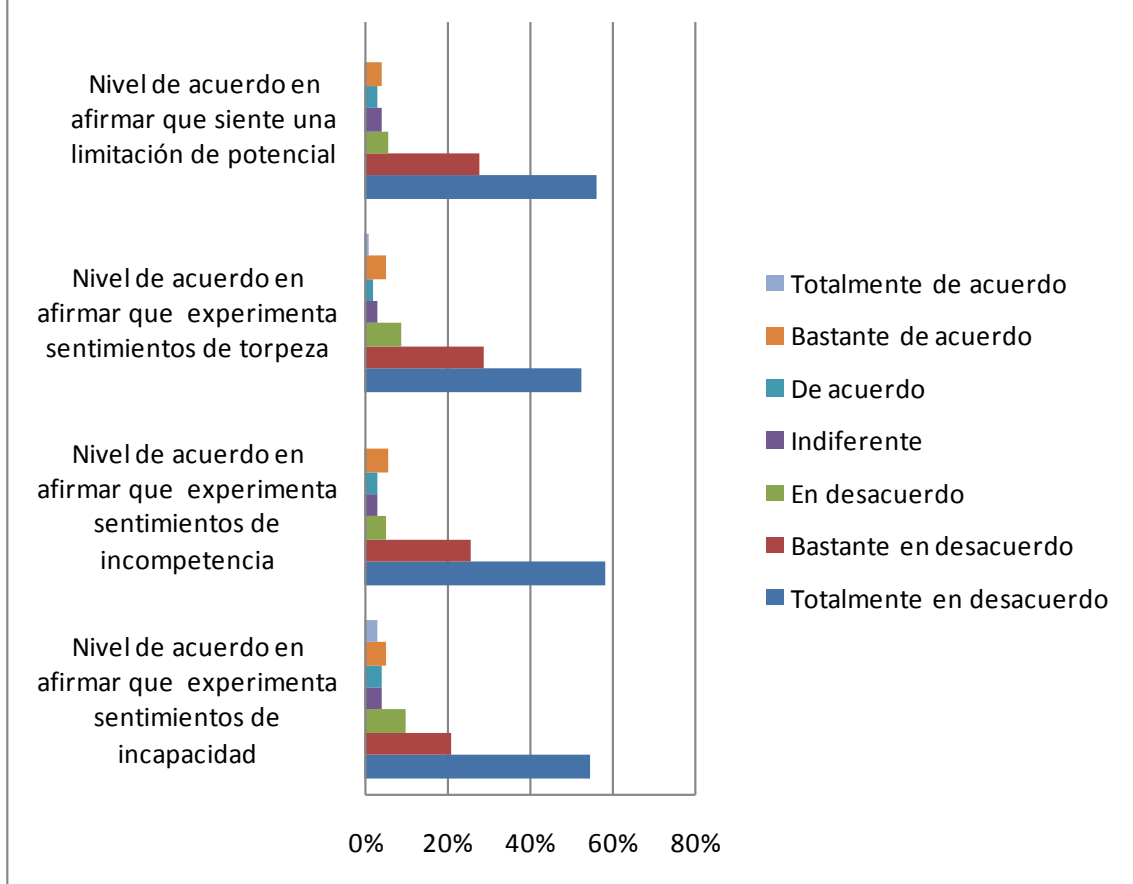
Gráfico 20: medidas estadísticas de la sub-dimensiones de frustración de competencia en PEF



A continuación exponemos de manera gráfica los porcentajes de PEF según el nivel de acuerdo para cada una de las sub-dimensiones de frustración de competencia en su conjunto (gráfico 21).

Gráfico 21: porcentajes de PEF según nivel de acuerdo en cada sub-dimensión de frustración de competencia

Porcentaje de PEF según nivel de acuerdo en cada sub-dimensión de frustración de competencia



Además, hemos agrupado por cada sub-dimensión los resultados de las frecuencias porcentuales de los niveles de acuerdo “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo” por un lado, y, por otro lado, los niveles “totalmente en desacuerdo” y “bastante en desacuerdo” para ilustrar el comportamiento de los extremos de cada sub-dimensión.

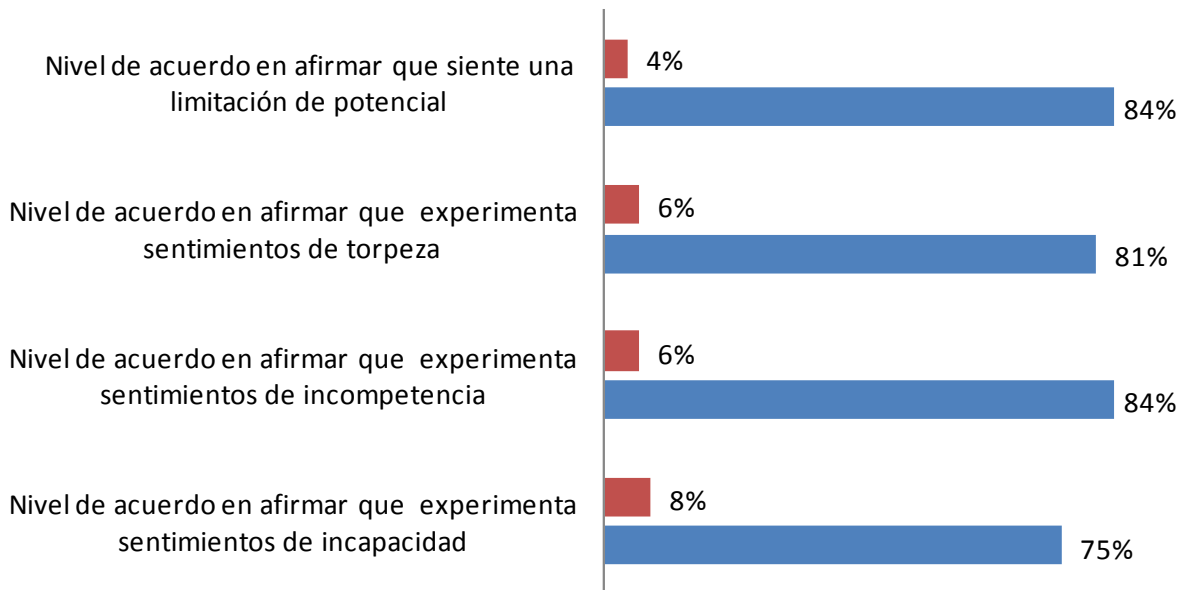
De esta manera, hemos obtenido en la sub-dimensión 1 (Nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de incapacidad) un porcentaje de 75% de PEF

en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “bastante en desacuerdo” contra un 8% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”. En la sub-dimensión 2 (Nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de incompetencia) logramos un porcentaje de 84% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “bastante en desacuerdo” contra un 6% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”. En la sub-dimensión 3 (Nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de torpeza) obtuvimos un porcentaje de 81% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “bastante en desacuerdo” contra un 6% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”. Y finalmente, para la sub-dimensión 4 (Nivel de acuerdo en afirmar que siente una limitación de potencial) hemos conseguido un porcentaje de 84% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “bastante en desacuerdo” contra un 4% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo” (gráfico 22).

Gráfico 22: porcentajes de PEF según niveles extremos de acuerdo en cada sub-dimensión de frustración de competencia

Comparación entre niveles extremos de cada sub-dimensión de frustración de competencia

- Nivel "totalmente de acuerdo" y "bastante de acuerdo"
- Nivel "totalmente en desacuerdo" y "bastante en desacuerdo"



3.1.2.3. Exposición de datos obtenidos en la dimensión frustración de relación con los demás

En este apartado se muestran los resultados de los porcentajes de PEF obtenidos en la dimensión frustración de la relación con los demás. Encontramos que un 71% expresa un nivel "muy bajo" de frustración de relación con los demás, un 17% un nivel "bajo", un 9% un nivel "medio", un 3% un nivel "alto" y un 0% un nivel "muy bajo" (tabla 44) (gráfico 23). A su vez, trabajamos aplicando medidas estadísticas obteniendo una media de 7,67 (tabla 45).

Tabla 44: porcentajes y frecuencias obtenidos de la dimensión frustración de relación con los demás de FNPB en PEF

| VALOR DE LA DIMENSIÓN | PUNTAJE | FRECUENCIA Abs. | FRECUENCIA Rel. | FRECUENCIA Porc. |
|-----------------------|---------|-----------------|-----------------|------------------|
| Muy Alto | 24 a 28 | 0 | 0,00 | 0% |
| Alto | 19 a 23 | 3 | 0,03 | 3% |
| Medio | 14 a 18 | 9 | 0,09 | 9% |
| Bajo | 9 a 13 | 18 | 0,17 | 17% |
| Muy Bajo | 4 a 8 | 75 | 0,71 | 71% |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% |

Gráfico 23: porcentajes obtenidos de la dimensión frustración de relación con los demás de FNPB en PEF

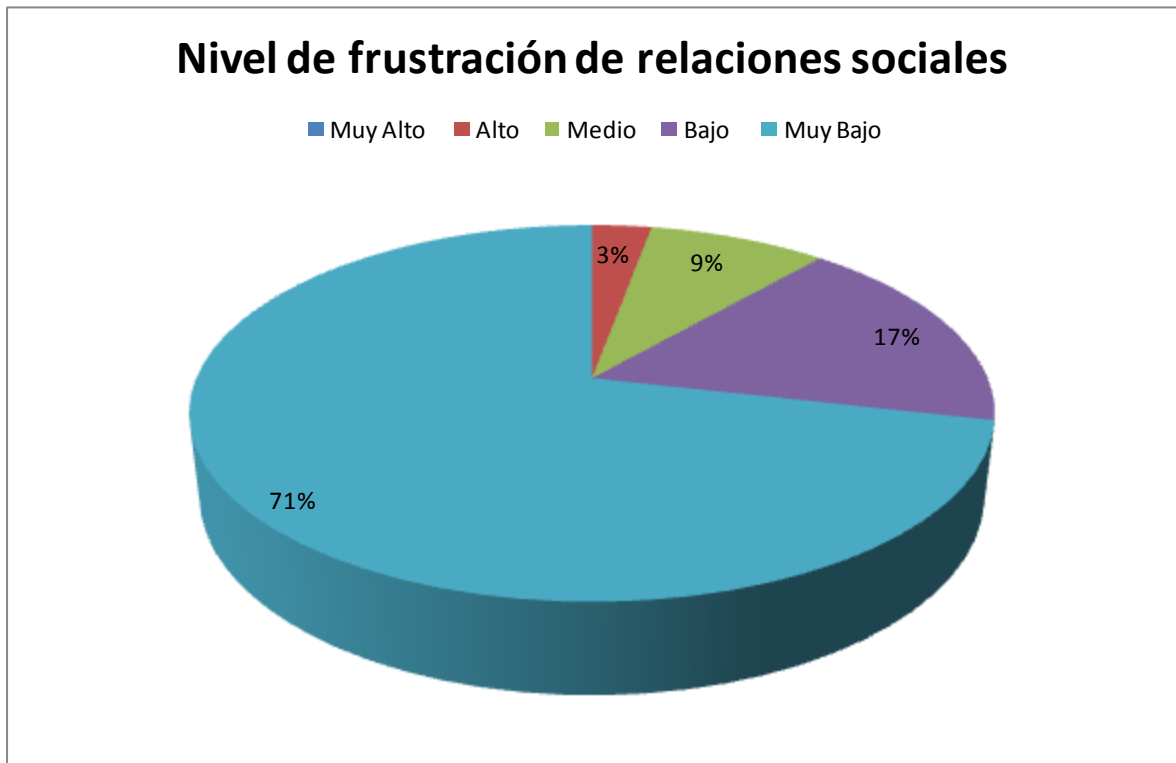


Tabla 45: medidas estadísticas de la dimensión frustración de relación con los demás de FNPB en PEF

| | |
|----------------|------|
| MEDIA | 7,67 |
| MEDIANA | 6 |
| MODA | 4 |

3.1.2.3.1. Sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de rechazo

En esta primera sub-dimensión de frustración de relaciones sociales observamos un 67% de PEF que está “totalmente en desacuerdo” con la afirmación acerca de que experimenta sentimientos de rechazo, un 23% está “bastante en desacuerdo”, un 4% “en desacuerdo”, un 3% se presenta “indiferente”, un 2% bastante de acuerdo”, un 1% “de acuerdo” y otro 1% “totalmente de acuerdo”. También, hemos procedido con medidas estadísticas consiguiendo una media de 1,58 (tabla 46).

Tabla 46: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de rechazo

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|---------------|---------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 70 | 0,67 | 67% | | |
| 2 | Bastante en desacuerdo | 24 | 0,23 | 23% | | |
| 3 | En desacuerdo | 4 | 0,04 | 4% | 1,58 | 1 |
| 4 | Indiferente | 3 | 0,03 | 3% | Totalmente | Totalmente |
| 5 | De acuerdo | 1 | 0,01 | 1% | en desacuerdo | en desacuerdo |
| 6 | Bastante de acuerdo | 2 | 0,02 | 2% | | |
| 7 | Totalmente de acuerdo | 1 | 0,01 | 1% | | |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.2.3.2. Sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que percibe sentimientos de indiferencia

Para esta sub-dimensión hemos obtenido un porcentaje de 48% de PEF que han expresado estar “totalmente en desacuerdo” en afirmar que perciben sentimientos de

indiferencia, un 29% está “bastante en desacuerdo”, un 10% está “en desacuerdo”, un 5% está “totalmente de acuerdo”, un 4% se muestra “indiferente”, otro 4% “de acuerdo” y un 2% “bastante de acuerdo”. A su vez, hemos hallado una media de 2,12 para esta sub-dimensión (tabla 47).

Tabla 47: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que percibe sentimientos de indiferencia

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|---------------|---------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 50 | 0,48 | 48% | | |
| 2 | Bastante en desacuerdo | 30 | 0,29 | 29% | | |
| 3 | En desacuerdo | 10 | 0,10 | 10% | 2,12 | 1 |
| 4 | Indiferente | 4 | 0,04 | 4% | Bastante | Totalmente |
| 5 | De acuerdo | 4 | 0,04 | 4% | en desacuerdo | en desacuerdo |
| 6 | Bastante de acuerdo | 2 | 0,02 | 2% | | |
| 7 | Totalmente de acuerdo | 5 | 0,05 | 5% | | |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.2.3.3. Sub-dimensión nivel de acuerdo que experimenta sentimientos de desagrado

Con respecto a esta sub-dimensión se expresa un porcentaje de 56% de PEF que está “totalmente en desacuerdo” con la afirmación acerca de que experimenta sentimientos de desagrado, un 25% está “bastante en desacuerdo”, un 9% “en desacuerdo”, un 6% “indiferente”, un 2% “de acuerdo”, otro 2% “bastante de acuerdo” y un 1% “totalmente de acuerdo”. La media obtenida tras aplicar las operaciones de estadística es de 1,82 (tabla 48).

Tabla 48: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de desagrado

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|---------------|---------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 59 | 0,56 | 56% | | |
| 2 | Bastante en desacuerdo | 26 | 0,25 | 25% | | |
| 3 | En desacuerdo | 9 | 0,09 | 9% | 1,82 | 1 |
| 4 | Indiferente | 6 | 0,06 | 6% | Totalmente | Totalmente |
| 5 | De acuerdo | 2 | 0,02 | 2% | en desacuerdo | en desacuerdo |
| 6 | Bastante de acuerdo | 2 | 0,02 | 2% | | |
| 7 | Totalmente de acuerdo | 1 | 0,01 | 1% | | |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.2.3.4. Sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que percibe sentimientos de envidia

Para esta última sub-dimensión de frustración de relaciones sociales hallamos que un 60% de PEF se expresa “totalmente en desacuerdo” al afirmar que percibe sentimientos de envidia, un 17% se muestra “bastante en desacuerdo”, un 7% está “totalmente de acuerdo”, un 5% “en desacuerdo”, otro 5% “bastante de acuerdo”, un 4% “de acuerdo” y un 3% se manifiesta “indiferente”. Finalizando, exponemos que la media hallada para estos datos ha sido de 2,14 (tabla 49).

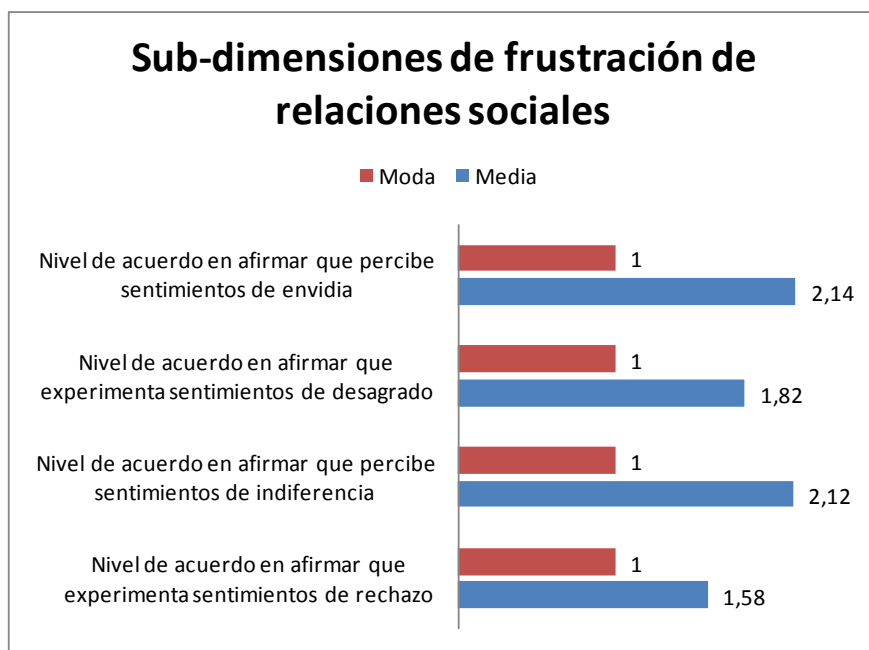
Tabla 48: porcentajes, frecuencias y medidas estadísticas de la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que percibe sentimientos de envidia

| Puntaje posible | Valor | Frecuencia Abs. | Frecuencia Rel. | Porcentaje | Media | Moda |
|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------|---------------|---------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 63 | 0,60 | 60% | | |
| 2 | Bastante en desacuerdo | 18 | 0,17 | 17% | | |
| 3 | En desacuerdo | 5 | 0,05 | 5% | 2,14 | 1 |
| 4 | Indiferente | 3 | 0,03 | 3% | Bastante | Totalmente |
| 5 | De acuerdo | 4 | 0,04 | 4% | en desacuerdo | en desacuerdo |
| 6 | Bastante de acuerdo | 5 | 0,05 | 5% | | |
| 7 | Totalmente de acuerdo | 7 | 0,07 | 7% | | |
| Total | | 105 | 1,00 | 100% | | |

3.1.2.3.5. Exposición de datos de todas las sub-dimensiones de frustración de relación con los demás en su conjunto

Aquí se presentan de manera ilustrativa las medidas estadísticas de moda y media conseguidas a partir del análisis de los datos de todas las sub-dimensiones que conforman la variable frustración de las relaciones con los demás (gráfico 24).

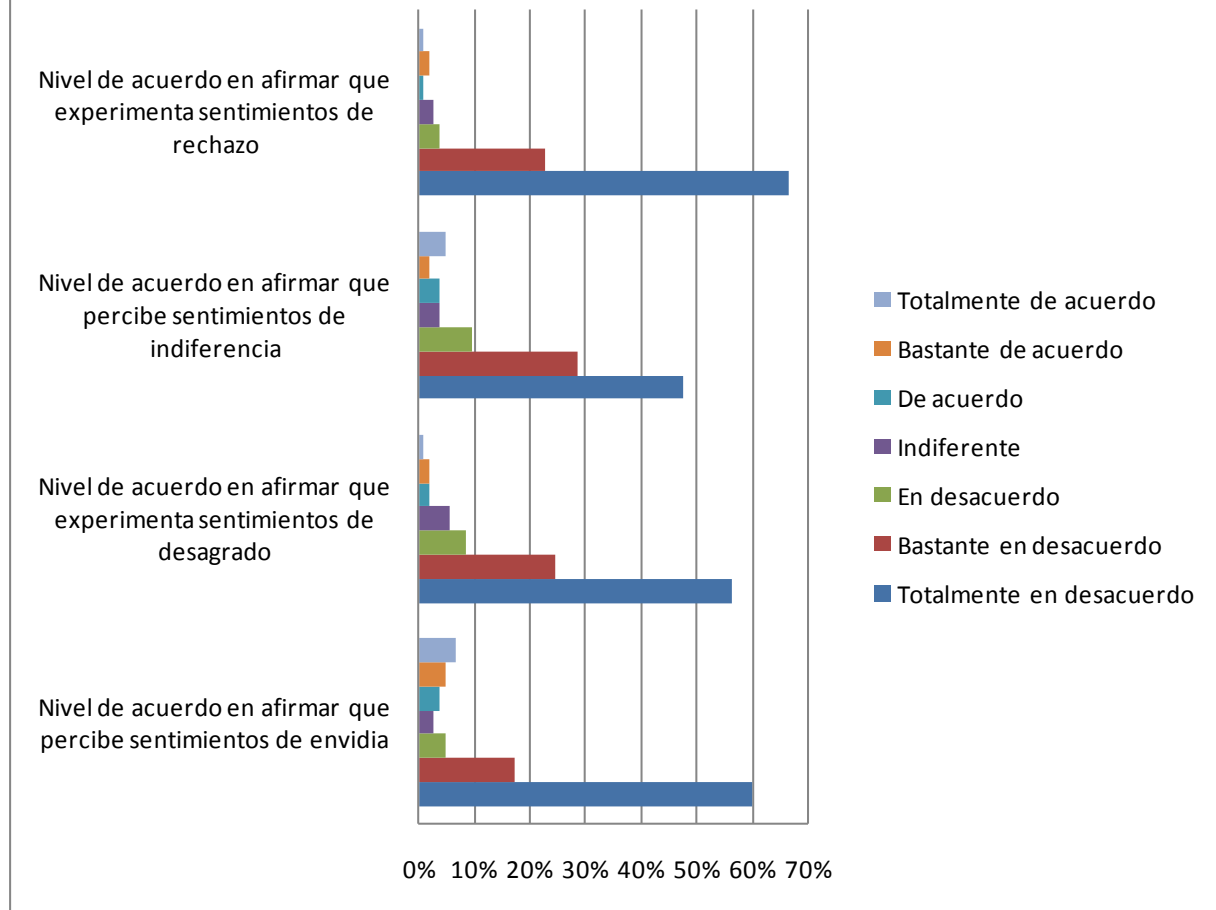
Gráfico 24: medidas estadísticas de la sub-dimensiones de frustración de relación con los demás en PEF



Asimismo, se grafican los datos de los porcentajes de PEF según el nivel de acuerdo manifestado con respecto a cada una de las sub-dimensiones de frustración de relación con los demás (gráfico 25).

Gráfico 25: porcentajes de PEF según nivel de acuerdo en cada sub-dimensión de frustración de relación con los demás

Porcentaje de PEF según nivel de acuerdo en cada sub-dimensión de frustración de relaciones sociales



Por otro lado, hemos agrupado por cada sub-dimensión los resultados de las frecuencias porcentuales de los niveles de acuerdo “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo” por un lado, y, por el otro, los niveles “totalmente en desacuerdo” y “bastante en desacuerdo” para ilustrar el comportamiento de los extremos de cada sub-dimensión.

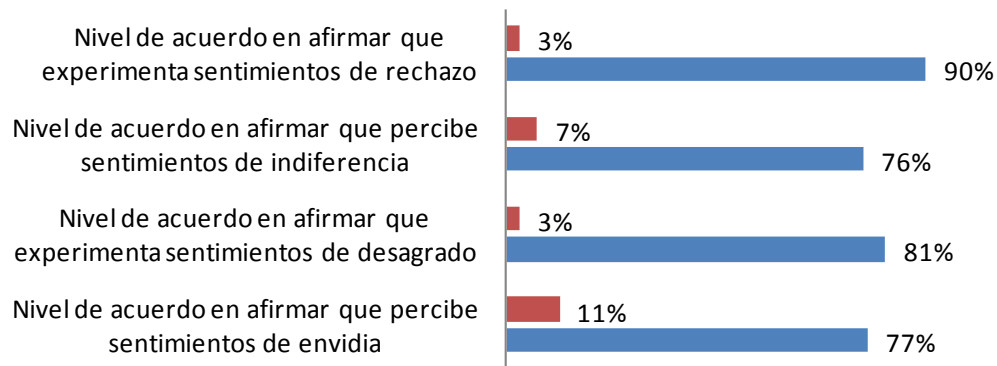
De esta manera, hemos obtenido en la sub-dimensión 1 (Nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de rechazo) un porcentaje de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “bastante en desacuerdo” contra un 3%

para los niveles “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”. En la sub-dimensión 2 (Nivel de acuerdo en afirmar que percibe sentimientos de indiferencia) logramos un porcentaje de 76% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “bastante en desacuerdo” contra un 7% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”. En la sub-dimensión 3 (Nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de desagrado) obtuvimos un porcentaje de 81% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “bastante en desacuerdo” contra un 3% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”. Y finalmente, para la sub-dimensión 4 (Nivel de acuerdo en afirmar que percibe sentimientos de envidia) hemos conseguido un porcentaje de 77% de PEF en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “bastante en desacuerdo” contra un 11% para los niveles “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo” (gráfico 26).

Gráfico 26: porcentajes de PEF según niveles extremos de acuerdo en cada sub-dimensión de frustración de relaciones sociales

Comparación entre niveles extremos de cada sub-dimensión de frustración de relaciones sociales

- Nivel "totalmente de acuerdo" y "bastante de acuerdo"
- Nivel "totalmente en desacuerdo" y "bastante en desacuerdo"



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

Según los objetivos planteados en esta investigación correspondientes a descubrir y analizar las relaciones posibles entre las variables SNPB y FNPB en profesores y profesoras de educación física, hemos organizado este apartado interpretando en primer lugar, los resultados obtenidos de cada variable con sus respectivas dimensiones y sub-dimensiones de manera separada, para luego, en un segundo momento interpretar las relaciones existentes entre dichas variables y entre sus sub-dimensiones buscando como expone Ynoub (2014) hacer hablar a los datos, analizándolos e interpretándolos a la luz del marco conceptual expuesto en esta investigación.

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

Comenzaremos con el análisis e interpretación de cada una de las sub-dimensiones que constituyen cada dimensión. Luego, continuaremos con el análisis e interpretación de cada dimensión para, finalmente, proceder en el mismo sentido sobre la variable.

3.2.1.1. Análisis e interpretación de la dimensión frustración de autonomía

Sobre las sub-dimensiones de frustración de autonomía podemos observar en los datos expuestos una relación positiva y directa en los resultados de medidas estadísticas y frecuencias porcentuales. El valor de la moda de todas las sub-dimensiones coincide en 1 mientras que la media va de 1,71 para la dimensión nivel de acuerdo en afirmar que se siente forzado/a a seguir una forma predeterminada de enseñanza, 1,74 para las sub-dimensiones nivel de acuerdo en afirmar que se siente presionado/a a seguir una forma estipulada de enseñanza y nivel de acuerdo en afirmar que su toma de decisiones está impedida y 1,88 para la sub-dimensión nivel de acuerdo en afirmar que se siente presionado/a a comportarse de determinada manera.

Asimismo, hemos encontrado una relación positiva y directa al analizar los datos de los niveles extremos de cada sub-dimensión. La sumatoria de los porcentajes de PEF que se agrupan en los niveles “totalmente en desacuerdo” y “bastante en desacuerdo” es en el caso de las sub-dimensiones nivel de acuerdo en afirmar que su toma de decisiones está impedida: 85%, nivel de acuerdo en afirmar que se siente

presionado/a a comportarse de determinada manera: 80%, nivel de acuerdo en afirmar que se siente forzado/a a seguir una forma predeterminada de enseñanza: 86% y nivel de acuerdo en afirmar que se siente presionado/a a seguir una forma estipulada de enseñanza: 84%. Mientras que la suma los porcentajes de PEF de los niveles “totalmente de acuerdo y “en desacuerdo” da 3% para las primeras dos variables, 1% para la tercera y un 2% para la última.

La concordancia de los resultados de este estudio en cada una de las subdimensiones de frustración de autonomía contribuye a la consolidación de la validez, definida como el “grado en que un instrumento realmente mide la variable que realmente pretende medir” (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Batista Lucio, 2006, p.201) del instrumento de medición Escala de Frustración de las Necesidades Psicológicas en su versión traducida al castellano y adaptada a profesores de Educación Física (Cuevas, Sánchez-Oliva, Bartholomew, Ntoumanis y García-Calvo, 2015) para el contexto argentino.

Por lo que respecta a la dimensión en su totalidad, encontramos que el mayor porcentaje de PEF, un 76%, tiene un “muy bajo” nivel de frustración de autonomía, un 15% un nivel “bajo”, un 8% un nivel “medio” y un 1% un nivel “muy alto”. Niveles bajos y muy bajos de frustración de autonomía nos indicarían la ausencia de conductas de oposición desafiante siguiendo los resultados procurados en el estudio de Abós et al. (2016). En el mismo, se relacionan niveles altos de frustración de autonomía con conductas de oposición desafiante, aunque hay que aclarar que la muestra utilizada por estos autores han sido estudiantes, en contraste con nuestro trabajo que se focalizó en docentes. Nuevos estudios podrían re-confirmar estas interpretaciones.

3.2.1.2. Análisis e interpretación de la dimensión frustración de competencia

Acerca de la sub-dimensiones de frustración de competencia, podríamos afirmar que sucede un fenómeno similar al de las sub-dimensiones de frustración de autonomía. La moda de todas las sub-dimensiones también tiene un valor de 1, mientras que la media ronda en 1,81 para el nivel de acuerdo en afirmar que siente una limitación de potencial, 1,91 para el nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de torpeza, 1,84 para el nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de incompetencia y, finalmente, 2,08 para el nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de incapacidad. Esta última sub-dimensión es la única cuya media entraría en un rango diferente a las demás, es decir dentro del nivel “bastante en desacuerdo”, sin embargo en comparación con las medidas de media de las otras sub-dimensiones solo hay decimales de diferencia. Sin embargo, al interpretar los datos obtenidos en las comparaciones de los niveles extremos de todas las sub-dimensiones observamos la misma diferencia a la que recién hacíamos referencia. Al comparar los niveles extremos “totalmente en desacuerdo” y “bastante en desacuerdo” observamos para el nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de incapacidad un porcentaje de PEF de 75%, para nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de incompetencia un 84%, para el nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de torpeza un 81% y para el nivel de acuerdo en afirmar que siente una limitación de potencial un 84%. Mientras que en el otro extremos correspondiente a los niveles “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo” encontramos para las mismas sub-dimensiones valores de frecuencias porcentuales de 8%, 6%, 6% y 4% respectivamente. Esta diferencia en los resultados del ítem que mide la incapacidad también la encontramos en el estudio de Cuevas et

al. (2015) con la salvedad de que ellos han trabajado sobre el contexto español y no sobre el argentino. De todos modos esta pequeña disonancia en los resultados de ambos estudios nos hace cuestionar la definición y alcance del término incapacidad para reflejar incompetencia. En futuras investigaciones se podría ahondar sobre esta diferencia.

En lo que se refiere a la dimensión en su totalidad, hallamos un 71% de PEF con un nivel “muy bajo” de frustración de competencia, un 18% con un nivel alto, un 6 % con un nivel “alto” y un 5% con un nivel “medio”, hallando una relación directa y positiva con los datos obtenidos para la dimensión de frustración de autonomía.

Con estos resultados nos remitimos a lo sostenido por Alcaraz et al. (2015) que expresa que cuando las personas experimentan amotivación, suelen sentirse incompetentes. Visto que los resultados han arrojado que el nivel de competencia de los profesores y profesoras no se ve frustrado, no deberían experimentar amotivación.

3.2.1.3. Análisis e interpretación de la dimensión frustración de relación con los demás

Sobre las sub-dimensiones de frustración de relación con los demás hallamos la misma moda para todas las sub-dimensiones, que a su vez, coincide con las modas de las otras sub-dimensiones ya interpretadas, es decir, 1. Sin embargo, en estas sub-dimensiones hallamos dos con una media similar: nivel de acuerdo en afirmar que percibe sentimientos de envidia con 2,14 y nivel de acuerdo en afirmar que percibe sentimientos de indiferencia con 2,12; seguidas de nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de desagrado con 1,82 y, por último, con la

media más baja de 1,52: nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de rechazo. Al analizar los porcentajes de PEF en relación a los niveles extremos, hallamos en los niveles “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo” porcentajes del 11% para el nivel de acuerdo en afirmar que percibe sentimientos de envidia, 3% para el nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de desagrado, 7% para el nivel de acuerdo en afirmar que percibe sentimientos de indiferencia y 3% para el nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de rechazo. Por tanto que para los extremos “totalmente en desacuerdo” y bastante en desacuerdo” hallamos porcentajes de 77%, 81%, 76% y 90% para cada sub-dimensión antes mencionada.

La sub-dimensión cuyos valores escapan por encima de los valores de las demás sub-dimensiones es la referente a percibir sentimientos de rechazo. Este fenómeno puede deberse a que la frustración de las NPB necesita de un agente activo para producirla, algún agente externo del contexto que opere para frustrarlas (Alcaraz et al., 2015). La percepción de rechazo es mucho más observable que la percepción de indiferencia porque requiere de una acción concreta por parte de otro que es notoriamente más identificable, que una respuesta de falta de atención o indiferencia, cuya característica es la ausencia de una acción en particular. Futuras investigaciones podrían indagar sobre la diferencia de magnitud entre estos dos ítems. También se podría indagar respecto a cuáles son los "agentes activos" del contexto tales como presiones de la institución, conflicto entre las áreas laboral y personal y percepción de amotivación de su propio alumnado (Alcaraz et al., 2015) ante los cuales se vivencian o perciben sentimientos de rechazo.

Con referencia a la dimensión en su totalidad observamos porcentajes similares a las otras dimensiones, estableciendo un 71% de PEF con un “muy bajo” nivel de frustración de relaciones sociales, un 17% para el nivel “bajo”, 9% para el nivel “medio”, un 3% para el nivel “alto” y no se hallan docentes en el nivel “muy alto”. Estos resultados coinciden con los ya expuestos para las otras dimensiones de frustración. Es interesante remarcar que el 88% de los PEF se encuentran en los niveles más bajos de frustración de relación. No se debería observar en ellos la presencia de conductas referidas a desordenes de alimentación, ya que como expone Bartholomew et al. (2011) cuando las necesidades de relación son frustradas, los individuos intentan ganar aprobación social tratando de cumplir con los estandartes de físico ideal. Sin embargo, estos autores trabajan sobre una muestra de atletas, mientras que nosotros con profesores y profesoras de educación física. Habría que investigar la existencia de correlaciones entre la frustración de necesidades del relación con los demás en otros contextos para poder universalizar estas interpretaciones.

3.2.1.4. Análisis e interpretación de la variable frustración de las necesidades psicológicas básicas

Los resultados para esta variable nos arrojan que un 92% de la muestra tiene niveles bajos de frustración de relación con los demás. Al respecto de los estudios de Bartholomew et al. (2011) estas personas no deberían experimentar las consecuencias negativas que estos autores demostraron que tienen las personas con altos valores de frustración de las NPB como indicadores de malestar

psicológicos y físicos tales como sentirse exhaustos, deprimidos o tener desordenes alimenticios.

También, podemos observar que los resultados obtenidos para cada una de las dimensiones de la variable tiene una relación directa, positiva y proporcional con los resultados observados para toda la variable, lo que hace que la versión del instrumento Escala de Frustración de las Necesidades Psicológicas (Cuevas, Sánchez-Oliva, Bartholomew, Ntoumanis y García-Calvo, 2015) adaptado al contexto español pueda ser validada a través de este trabajo para el contexto argentino.

3.2.2. Relación entre las dimensiones y sub-dimensiones de la variable satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en profesores/as de educación física

Hemos iniciado con el análisis e interpretación de cada una de las sub-dimensiones que constituyen cada dimensión. Luego, con el análisis e interpretación de cada dimensión para, finalmente, proceder en el mismo sentido sobre la variable.

3.2.2.1. Análisis e interpretación de la dimensión satisfacción de autonomía

Primeramente, nos hemos focalizado en la interpretación de las sub-dimensiones de satisfacción de autonomía. Para poder extraer interpretaciones tuvimos que tomar en cuenta que hay dimensiones que están expresadas con enunciados positivos y hay otras con enunciados negativos. Como ya hemos explicado esto lo tuvimos en cuenta en la confección del índice para que los puntajes obtenidos reflejen los niveles correctos. Esta diferencia entre enunciados la hemos tenido presente en este apartado.

Sobre las sub-dimensiones de satisfacción de autonomía encontramos que todas están relacionadas de una manera positiva y directa. Teniendo en cuenta las medidas estadísticas conseguidas observamos una media similar para las que enuncian que se tiene un amplio margen para decidir cómo hacer el trabajo (4,28), que se es libre para expresar ideas y opiniones en el trabajo (4,29) y que se puede ser uno/a mismo/a en el trabajo (4,36); mientras que encontramos una diferencia en el enunciado que afirma que sus sentimientos son tenidos en cuenta en el trabajo con una media de 3,42. Esta misma discrepancia se refleja en los valores de la moda siendo de 5 para las primeras tres sub-dimensiones mencionada y de 3 para la última. No hemos encontrado estudios que se aboquen a esta diferencia. Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov y Kornazheva (2001) utilizan el mismo instrumento que nosotros pero en sus resultados no exponen interpretaciones de cada una de las sub-dimensiones. Habría que seguir investigando esta dimensión para determinar qué se entiende al afirmar que los sentimientos son tenidos en cuenta en el trabajo.

En cuanto a las sub-dimensiones planteadas en negativo también encontramos una relación positiva y directa, y, a su vez, se correlacionan de manera negativa con las sub-dimensiones enunciadas en positivo. Dos de las sub-dimensiones planteadas en negativo (la que afirma que no hay muchas oportunidades para decidir por sí mismo/a cómo hacer su trabajo y la que afirma que en el trabajo deben hacer lo que les dicen) tienen una media de 2 (2,06 y 2,29, respectivamente) mientras que la otra sub-dimensión que afirma que se siente presionado obtiene una media de 1,72. Creemos que la diferencia puede estar en una cuestión de definición de los términos que componen los enunciados, ya que para sentirse presionado se necesita de una acción directa de un otro que ejerza esa presión y la misma palabra presión tiene

reminiscencias negativas, mientras que la falta de oportunidades puede verse como algo azaroso (simplemente no surgen) en lugar de una coerción intencional y que digan cómo tiene que hacer un trabajo puede venir expresado como una sugerencia.

En síntesis, si tomamos los valores de la dimensión en su totalidad observamos que un 90% de PEF tiene altos niveles de satisfacción de autonomía. Tomando los estudios de Oros (2005) estaríamos en condiciones de afirmar que estos profesores y profesoras tienen un locus de control percibido interno por lo que sus conductas estarían motivadas de manera intrínseca y una motivación autodeterminada más elevada (Deci y Ryan, 2000).

3.2.2.2. Análisis e interpretación de la dimensión satisfacción de competencia

Sobre las sub-dimensiones planteadas en positivo tenemos la misma moda en todas ellas, difiriendo la media en 3,72 para la afirmación que sostiene que la gente dice que soy bueno/a en lo que hago, 3,96 para la que sostiene que la mayor parte del tiempo tiene una sensación de logro y 4,22 para la que expresa que he sido capaz de aprender nuevas habilidades en el trabajo. La sub-dimensión en la que se expresa la media más baja (nivel de acuerdo en afirmar que la gente en el trabajo dice que es bueno/a en lo que hace) es, coincidentemente, la que tiene el menor porcentaje de PEF de acuerdo en sostener esa afirmación (58%) contra un 87% y un 83% para las otras dos sub-dimensiones. Creemos que esta diferencia puede deberse a que la primera afirmación remite a lo que los demás piensen de uno, en cambio, las otras dos hacen referencia a un autoconcepto. Igualmente, se necesitan nuevas investigaciones para profundizar esta interpretación.

En fin, hallamos una relación positiva y directa entre estas sub-dimensiones tal como sucede con las sub-dimensiones planteadas en negativo.

Al respecto de las mismas podemos decir que todas comparten una moda de uno y su media varía de 1,89 para la afirmación que sostiene que no se siente muy competente, 1,70 para la afirmación que no se siente capaz y se expresa una diferencia con una media mayor de 2,45 en la afirmación que sostiene que no tiene muchas oportunidades de demostrar su capacidad. Esta diferencia puede deberse, como expresábamos previamente, a que las primeras afirmaciones tratan sobre un autoconcepto, mientras que las oportunidades para demostrar capacidad provienen del medio. Futuras investigaciones podrían indagar estas diferencias.

Cabe destacar que, tal como sucedió con las sub-dimensiones de autonomía, las sub-dimensiones de competencia planteadas en negativo tienen una relación indirecta con las sub-dimensiones de competencia planteadas en positivo.

Al observar la dimensión en su conjunto, vemos una distribución de las frecuencias porcentuales similares a la dimensión de autonomía, teniendo un porcentaje de 86% de PEF en los niveles más altos de satisfacción de competencia. Siguiendo a Moreno Murcia (2008) podríamos afirmar que estos profesores y profesoras con las necesidades básicas de competencia satisfechas tienen una motivación autodeterminada, y, a su vez, al percibir que se es bueno en un campo en particular, en este caso en el trabajo, llevaría a tener una motivación intrínseca en ese campo específico (Deci y Ryan, 2000).

3.2.2.3. Análisis e interpretación de la dimensión satisfacción de relación con los demás

Primero, observaremos las sub-dimensiones planteadas en positivo. En ellas se ve una relación directa entre tres de ellas: le gusta la gente con la que trabaja, se lleva bien, y la gente se preocupa por los mi persona. Pero se observa una relación inversa de estas tres con la que afirma que las personas con las que trabaja son amigos/as. De hecho, si analizamos los niveles de máximo acuerdo con estas afirmaciones encontramos para las primeras tres sub-dimensiones mencionadas porcentajes de 58%, 95% y 58% respectivamente, y para la variable en discordancia 26%. Moreno Murcia et al. (2008) remite que la necesidad de relación con los demás está compuesta por dos dimensiones que son el sentirse aceptado e intimar con los demás. A la luz de esta observación podemos afirmar que las tres primeras sub-dimensiones nombradas hacen referencia al aspecto de aceptación social, en tanto que reconocer en un compañero/a a un amigo/ ya sería intimar. Un fenómeno similar ocurre con las sub-dimensiones planteadas en negativo. Ante el nivel de acuerdo en afirmar que no le agrada mucho la gente con la que trabaja un 74% de PEF se halla en desacuerdo con esta afirmación contra un 10% que acuerda, mientras que para el nivel de acuerdo en afirmar que no es muy cercano/a a mucha gente en el trabajo los porcentajes son 47% para desacuerdo y 38% para acuerdo y para el nivel de acuerdo en afirmar que es muy reservado/a en el trabajo los porcentajes son 30% en desacuerdo y 48% de PEF acordando. La primera afirmación podría hacer referencia la dimensión sentirse aceptado por los demás y la segunda y tercera a intimar con ellos (Moreno Murcia et al., 2008).

Acerca de la dimensión en su totalidad hallamos una frecuencia porcentual menor en los valores altos con respecto a las otras dos dimensiones, obteniendo un 69% para los valores altos, un 30% para el valor medio y un 1% para los valores bajos.

Con estos resultados podemos afirmar que el 69% de los profesores y profesoras de educación física tienen las necesidades de relación cubiertas. Deci y Ryan (2000) afirman que tener una base de relaciones sociales firmes y seguras predeciría la motivación autodeterminada. Este punto es muy importante porque como afirma Coterón (2014) el entorno social es el único factor que podemos modificar desde afuera; los demás, dependen del interior del sujeto. Interfiriendo en el entorno social y fortaleciendo las relaciones de los profesores y profesoras de educación física con su entorno social en el trabajo podríamos elevar el nivel de satisfacción de relación con los demás y, consecuentemente, lograr que su conducta sea más autodeterminada.

3.2.2.4. Análisis e interpretación de la variable satisfacción de las necesidades psicológicas básicas

Tomando la variable en su conjunto podemos ver que el 90% de PEF que conformaron la muestra tiene altos niveles de satisfacción de las NPB, mientras que el otro 10% niveles medios. Bartholomew et al. (2011) remarcan la relación establecida entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y los indicadores de bienestar. Deci y Ryan (2000) también reconocen que la satisfacción de estas necesidades es determinante para lograr un estado de bienestar con respecto a la salud mental y una ampliación de la auto-motivación. Estamos en condiciones de afirmar que los docentes que conforman nuestra muestra gozan de bienestar y sus conductas son guiadas por una motivación autodeterminada. También podemos interpretar que como afirma Alcaraz García (2014) la satisfacción de las NPB conllevaría a que los profesores y profesoras adopten un estilo de apoyo a la

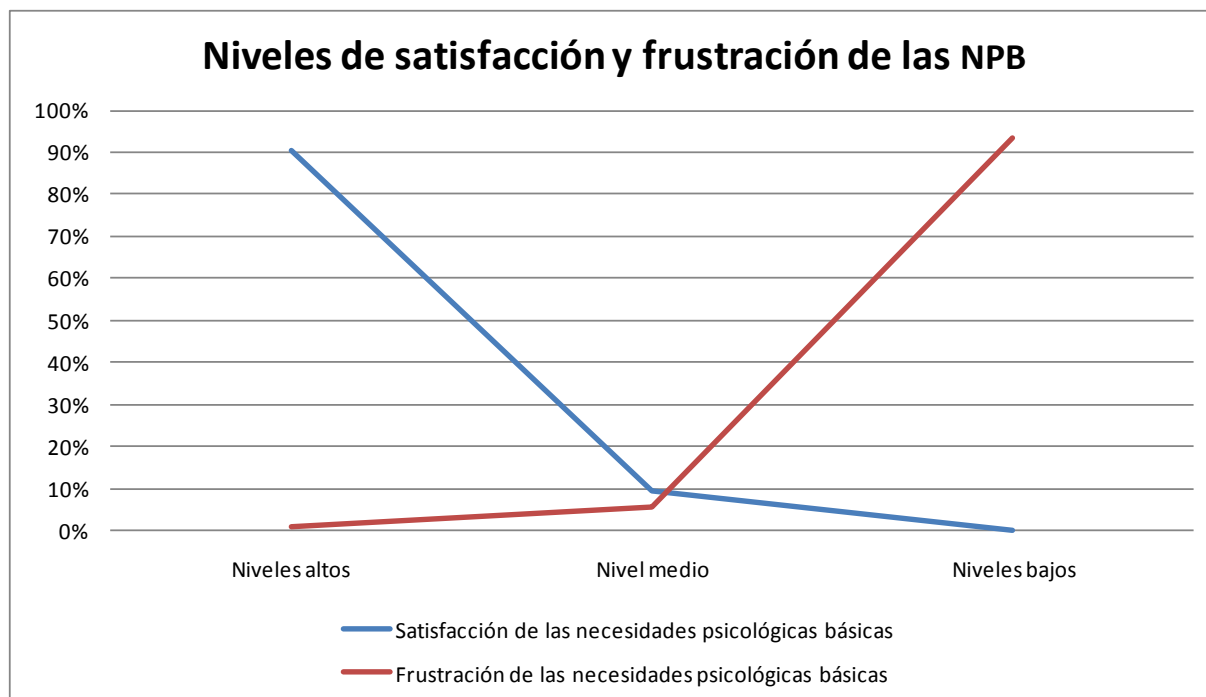
autonomía en lugar de un estilo controlador en sus clases de educación física y para con sus estudiantes.

Otra consideración importante es que se han encontrado resultados en consonancia con esta investigación en el trabajo de Deci et al. (2001) lo que validaría el instrumento que ambos usamos, la Escala de Satisfacción de las Necesidades Básicas en el Trabajo, para el contexto argentino.

3.1.3. Comparación entre las variables frustración y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en profesores/as de educación física

En nuestros resultados se observa una relación indirecta y proporcional entre las dos variables. Los antecedentes pregonaban que un bajos niveles de satisfacción de las NPB no se correlacionaban con niveles altos de frustración ni con indicadores de malestar, sino, simplemente, con un estado de insatisfacción (Bartholomew et al., 2011). Nuestro estudio expone lo contrario. Profesores y profesoras que experimentan altos niveles de satisfacción también poseerían un estado de bienestar general, una motivación más autodeterminada y bajos niveles de frustración. Profesores y profesoras que experimentan altos niveles de frustración a su vez poseerían un estado de malestar general, una motivación más externa o inclusive niveles de amotivación y bajos niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (gráfico 27).

Gráfico 27: comparación entre niveles de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas en PEF



3.3. Conclusiones y sugerencias

En este apartado presentamos una síntesis de los resultados de nuestra investigación en relación a los objetivos que nos hemos planteado.

Nos hemos propuesto establecer la relación entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los/las profesores/as de educación física.

Para ello, hemos requerido, en primer lugar, determinar los niveles de las sub-dimensiones de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás para identificar si alguna contribuye de una manera destacable a explicar el comportamiento de la dimensión. Hemos tenido que atender a que las sub-dimensiones de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas están algunas enunciadas en positivo y otras en negativo. Con esto en el foco de atención, llegamos a la conclusión que todas las sub-dimensiones

planteadas en positivo se encuadran en valores altos y muy altos. Y, con respecto a las sub-dimensiones planteadas en negativo todas presentan valores muy bajos y bajos, excepto dos sub-dimensiones de relación con los demás que presentan valores cercanos a niveles medios.

Para explicar el hecho de que estas sub-dimensiones tengan un comportamiento diferente al de las demás recurriremos a lo expuesto por Moreno Murcia et al. (2008) que identifican dos dimensiones en la satisfacción de relaciones sociales que consisten en sentirse aceptado e intimar con los demás. Creemos que las sub-dimensiones que muestran un comportamiento destacable son las que se refieren a intimar con los demás. Estas son: el nivel de acuerdo en afirmar que es muy reservado/a en el trabajo, el nivel de acuerdo en afirmar que no es muy cercano/a a mucha gente en el trabajo y el nivel de acuerdo en afirmar que la gente con la que trabaja son amigos/as.

Consideramos importante el desarrollo de futuras investigaciones sobre el estudio de la satisfacción de las relaciones sociales en PEF ya que el fortalecimiento de los vínculos sociales entre PEF y el lograr una base de relaciones firmes y seguras es determinante para lograr conductas más auto-determinadas (Deci y Ryan, 2000), además que, como expone Coterón (2014) en pos de aumentar la motivación del sujeto, los factores del contexto son los únicos que podemos alterar desde el exterior.

En segundo lugar, nos hemos propuesto determinar los niveles de las sub-dimensiones frustración de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás en profesores/as de educación física para identificar si alguna contribuye de una manera destacable a explicar el

comportamiento de la dimensión. Hallamos niveles bajos y muy bajos en todas las sub-dimensiones. Sin embargo, destacan con una sutil diferencia la sub-dimensión de competencia nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de incapacidad y la sub-dimensión de relación con los demás nivel de acuerdo en afirmar que experimenta sentimientos de rechazo. En el primer caso, se podría indagar si esa percepción de incapacidad tiene que ver con los contenidos del área, la manera de impartirlos, o el clima de clase. Futuras investigaciones podrían profundizar sobre el tema. En el segundo caso, Alcaraz et al. (2015) sostienen que hay una diferencia entre la sensación de insatisfacción de las NPB y el reconocimiento de un agente externo que opera directamente en pos de su frustración. Sentirse rechazado implica reconocer un agente activo que frustra las necesidades de relación. Podría indagarse sobre el origen de esos agentes activos, que como explican los mismos autores pueden ser reconocidos como “presiones desde arriba” o “presiones desde abajo” (Alcaraz et al., 2015).

Reconocerlos podría ser el primer paso para modificarlos, ya que un PEF que tiene sus NPB frustradas experimentará malestar y un funcionamiento no óptimo de sus capacidades (Bartholomew et al., 2011).

En tercer lugar, nos hemos propuesto comparar los niveles de satisfacción de autonomía, satisfacción de competencia y satisfacción de relación con los demás para identificar si alguna contribuye de una manera destacable a explicar el comportamiento de la dimensión. Las tres dimensiones de la variable SNPB presentan valores altos y muy altos y se correlacionan de manera positiva con las sub-dimensiones planteadas en positivo y de manera negativa con las sub-dimensiones planteadas en negativo, por lo que podemos afirmar que el instrumento

aplicado, la Escala de Satisfacción de las Necesidades Básicas en el Trabajo o *Basic Need Satisfaction at Work Scale* (BNSAW; Deci et al., 2001), resultó pertinente para el contexto la cultura argentina. Futuras investigaciones podrían indagar si el instrumento es válido para contextos de oriente y medio-oriente.

En cuarto lugar, nos hemos propuesto comparar los niveles de frustración de autonomía, satisfacción de competencia y satisfacción de relación con los demás. Los datos nos reflejan que los profesores y profesoras de educación física tienen niveles bajos y muy bajos en todas las dimensiones y que los valores de las dimensiones se relacionan de manera positiva entre sí y de manera indirecta con los valores de las dimensiones de SNPB. Bartholomew, et al. (2011) utilizan el instrumento *Psychological Need Thwarting Scale* (PNTS; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosh et al., 2011) mientras que aquí hemos usado su versión traducida al castellano y adaptada a profesores de Educación Física (Cuevas, Sánchez-Oliva, Bartholomew, Ntoumanis y García-Calvo, 2015). Los resultados de ambos estudios presentan consonancia, lo que nos demuestra que el instrumento resultó válido para el contexto y la cultura argentina. Futuras investigaciones podrían indagar si el instrumento es válido para contextos de oriente y medio-oriente.

Además de aportarnos el instrumento con el que trabajamos, el estudio de Bartholomew, et al. (2011) busca correlaciones entre los niveles de frustración de autonomía, competencia y relación con los demás con consecuencias negativas para el individuo como desordenes alimenticios, falta de vitalidad o depresión. Nos focalizaremos sobre la existencia de desordenes alimenticios. Los autores encuentran relaciones entre la frustración en las necesidades de relación social y los desordenes alimenticios. Las personas que experimentar frustración en sus

relaciones sociales intentan agradar a los demás por medio de su imagen, buscando cuadrar en los estándares de cuerpo socialmente aceptados (Bartholomew et al., 2011). Sería interesante indagar sobre este aspecto en profesores y profesoras de educación física que se dedican y trabajan en una disciplina en la que el valor del cuerpo y la imagen corporal está interpelado constantemente.

En quinto lugar, nos hemos propuesto determinar el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesores/as de educación física. Los datos nos muestran valores bajos y muy bajos para esta variable. Esto significa que en sus clases no predominaría un estilo de control porque tal como exponen Alcaraz et al. (2015) la frustración de las necesidades psicológicas básicas se relaciona con un estilo controlador, si bien la muestra de estos autores han sido entrenadores de balón cesto y nuestra profesores/as de educación física. Cantú Berrueto et al. (2016) encuentran en futbolistas universitarios que un estilo de controlador del entrenador hacia ellos predijo amotivación. Habría que preguntarse si impartir clases con un estilo controlador tiene relación con falta de motivación en los profesores y profesoras.

En sexto lugar, hacemos referencia al objetivo de determinar el nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en profesores/as de educación física. Hemos encontrado que la mayoría tiene altos y muy altos niveles de SNPB sosteniendo un funcionamiento óptimo de sus capacidades y un bienestar personal general (Deci y Ryan, 2000). Un docente automotivado gustará de encarar nuevos retos, desarrollar sus propias habilidades, superarse, implicarse en nuevas actividades de manera inherente, es decir, sin que haya presiones del entorno que lo obliguen, más que su propia voluntad. Así como el entrenador percibe si sus

deportistas se encuentran automotivados y esto influye presionándolo (Alcaraz García, 2014), habría que seguir avanzando en el conocimiento y estudiar si los alumnos perciben que su docente se encuentra automotivado y cómo influye esto sobre su propia motivación.

Además, se han encontrado relaciones entre la satisfacción de las NPB y el estilo de apoyo a la autonomía (Cantú Berrueto et al., 2016). Las mismas relaciones han sido comprobadas por Moreno-Murcia, Ruiz Quiles y Vera Lacárcel (2015). Cabría indagar si el sostener un estilo de apoyo a la autonomía en sus clases produce mayor automotivación en los profesores de educación física.

Por último hemos debido establecer una comparación entre los niveles hallados de frustración de las necesidades psicológicas básicas con los niveles obtenidos de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Hemos encontrado una relación indirecta entre los valores de ambas variables. Antecedentes expuestos por Bartholomew et al. (2011) exponían que niveles bajos de SNPB no corresponderían con niveles altos de FNPB sino que simplemente se decía a un estado de insatisfacción. Los datos expuestos en este estudio no van en consonancia con estos antecedentes. Un trabajo de investigación centrado en la unidad de análisis podría ayudarnos a determinar si sobre esta misma muestra cada profesor o profesora que presenta una baja satisfacción de las NPB también presenta una alta frustración de las NPB y viceversa. También podríamos preguntarnos cómo se relacionan los niveles bajos de frustración con indicadores de malestar. Se ha comprobado que niveles altos de frustración de las NPB se correlacionan con niveles altos en indicadores de malestar (Bartholomew et al., 2011) pero tener bajos niveles de frustración de las NPB no significa que haya un estado de bienestar.

Por todo lo expuesto, estamos en condiciones de afirmar que los datos obtenidos en este trabajo apoya nuestra hipótesis sustantiva y la frustración de las necesidades psicológicas básicas de los/las profesores/as de educación física se relaciona de manera negativa con la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas.

Este estudio constituye un aporte al tratamiento de la variable frustración de las necesidades psicológicas básicas. Los antecedentes de investigación hallados con referencia al tema de necesidades psicológicas básicas son amplios en cuestión de la satisfacción, escasos en relación a la frustración y muy escasos específicamente en el tratamiento de sus sub-dimensiones de manera minuciosa.

Finalmente, pone de manifiesto la importancia de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, su relación con la motivación y ésta última con el funcionamiento óptimo de las capacidades de profesores y profesoras de educación lo que concluiría en mejores clases de educación física.

Por eso, sugerimos se divulgue y capacite sobre las NPB y su importancia en centros de formación docente y en equipos de conducción de los establecimientos educativos y procurar una reflexión crítica de toda la comunidad en pos de una mejora de las mismas para un aumento de la motivación autodeterminada en el profesorado.

4. Anexos

4.1. Anexo 1: Cuestionario QPA2016

CUESTIONARIO PROFESORADO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-P16)

Género (marcar el que corresponda): Hombre Mujer

Edad:

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

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

Colegio: Público
Privado

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

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

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

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

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

Valora las siguientes afirmaciones:

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

En mi ambiente de trabajo

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

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

Valora las siguientes afirmaciones

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

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

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

Muchas gracias por tu colaboración

4.2. Anexo 2: Cuestionario QAA2016

CUESTIONARIO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-A17)

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

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

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

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

No hay límite de tiempo. Contestá con tranquilidad.

Asegurate de que no dejás ninguna afirmación sin contestar.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

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

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

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

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

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

4.3. Anexo 3: Procedimiento de administración de cuestionarios



DOCUMENTO 4

Procedimiento administración cuestionarios

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

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL

UPM-UFLO-UQ-UNICAMP

A tener en cuenta:

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

Formación del equipo administrador de cuestionarios

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

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

Procedimiento de administración

Antes del inicio

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

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

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

La entrega

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

"Hola chicos:

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

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

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

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

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

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

Al finalizar

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

Finalmente se agradecerá la participación a los alumnos.

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

4.4. Anexo 4: Carta de presentación Argentina 2017

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

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

Buenos Aires, 20 de septiembre de 2017

A quien corresponda,

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

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

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

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

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

Mag. Valeria Gómez

Coordinadora del área de Investigación
Facultad de Actividad Física y Deporte

Firmo en conformidad:

4.5. Anexo 5: Proyecto Coterón - Gómez 2017-2019

Universidad de Flores
Secretaría de Investigación y Desarrollo

UNIVERSIDAD DE FLORES

Secretaría Investigación y Desarrollo

Proyecto de Investigación:

Necesidades psicológicas básicas y niveles motivacionales de alumnos y profesores en el contexto de clases de Educación Física de nivel medio. Descripción de perfiles motivacionales autodeterminados asociados a la intención de los adolescentes de ser físicamente activos.

Área/s del Proyecto (según tabla de disciplinas científicas): 4399 /4810

Tipo de Investigación: Aplicada

Unidad Ejecutora:

Instituto: Calidad de Vida y Sociedad

Facultad/es: Facultad de Actividad Física y Deporte / Facultad de Psicología

Carrera/s: Profesorado Universitario en Educación Física / Lic. en Actividad física y Deporte / Lic. en Psicología

Director: Javier Coterón López

Co Director: Valeria Mariel Gómez

Integrantes del equipo de investigación: Ana Riccetti, Erella Franco Álvarez

1 UNIDAD ACADÉMICA

1.1 Identificación de la unidad académica

- Organismo: Universidad de Flores, Sede Flores
- Dependencia: Facultad de Actividad Física y Deporte
- Domicilio: Sede Flores
- Calle y N°: Pedemera 275
- Ciudad: Ciudad de Buenos Aires
- Provincia: -
- Código Postal: 1406
- Teléfono: 4616-9300

2 IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO.

2.1 Área: 4399 / 4910

2.2 Instituto: Calidad de Vida y Sociedad

2.3 Programa: -

2.4 Título del Proyecto: Análisis de niveles motivacionales y necesidades psicológicas básicas de alumnos y profesores en el contexto de clases de Educación Física de nivel medio: Descripción de perfiles motivacionales autodeterminados asociados a la intención de los adolescentes de ser físicamente activos

2.5 Tipo de investigación: Aplicada

2.6 Palabras clave: motivación* clases de educación física* autodeterminación* intención de ser físicamente activo* necesidades psicológicas básicas*

2.7 Duración del proyecto: 2 años

2.8 Instituto: Calidad de Vida y Sociedad

3 EQUIPO DE INVESTIGACIÓN.

3.1 Director

3.1.1 Datos personales

- Nombre y Apellido: Javier Coterón
- Tipo y N° de Documento: DNI. 7223332K
- Domicilio particular: C/La Diligencia 4, C, 3º B. 28018 Madrid (España)
- Teléfono: +34913031445
- E-mail: Jcoteron@uwm.es

3.1.2 Título profesional.

- Grado: Licenciado en Educación Física

- **Institución:** Instituto Nacional de Educación Física de Madrid
- **Año:** 1989
- **Postgrado:** Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
- **Institución:** Universidad Politécnica de Madrid
- **Año:** 2007

3.1.3 Cargo Docente.

- **Universidad de Flores:** Miembro del comité académico de la Maestría en Actividad Física y Deporte
- **Otra institución:** Profesor Titular, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid

3.1.4 Cargo Investigación.

- **CONICET:** -
- **Otro:** Miembro del Grupo de Investigación consolidado Estudios Sociales y Humanistas en Actividad Física y Deporte (ESHAFYD), Universidad Politécnica de Madrid.

3.1.5 Horas semanales dedicadas al proyecto: 6

3.2 Co-Director

3.2.1 Datos personales

- **Nombre y Apellido:** Valeria Mariel Gómez
- **Tipo y N° de Documento:** DNI: 21.589.484
- **Domicilio particular:** La Pampa 1230 4 D
- **Teléfono:** 4783-0442
- **E-mail:** vgomez@uflo.edu.ar

3.2.2 Título profesional.

- **Grado:**
Lic. en Psicología
- **Institución:** Facultad de Psicología, UBA
- **Año:** 1993
Profesora de enseñanza media y superior en Psicología
- **Institución:** Facultad Psicología, U.B.A.
- **Año:** 2001

¹Educación Física

²Corresponden (12) docencia (6) más horas semanales dedicadas al proyecto

- Postgrado: Magister en Psicología Educacional
- Institución: Facultad de Psicología, UBA
- Año: 2013

3.2.3 Cargo Docente.

- Universidad de Flores: Profesora Titular
- Otra Institución: JTP regular, Facultad de Psicología, UBA

3.2.4 Cargo Investigación.

- CONICET: -
- Otro: Categoría IV Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Desde 03 de octubre de 2011.

3.2.5 Horas semanales dedicadas al proyecto?: 12

3.3 Investigadores afectados al proyecto.

3.3.1 Cantidad de personal afectado al proyecto:

- Docentes de la Universidad de Flores: 1
- Alumnos de la Universidad de Flores: Se integrarán estudiantes de la licenciatura en Actividad Física y Deporte; de la licenciatura en Psicología y de la Maestría en Actividad Física y Deporte que deseen desarrollar su trabajo de investigación de final de carrera en el marco de este proyecto. Se estima un mínimo de 15 estudiantes.
- Técnicos de la Universidad de Flores:
- Total de personal de la Universidad de Flores: 1
- Personal externo: Evelia Franco Álvarez (Universidad Politécnica de Madrid)
- Total de personal afectado al proyecto: 1

3.3.2 Horas semanales dedicadas al proyecto.

- Docentes de la Universidad de Flores: 1
- Alumnos de la Universidad de Flores: 6 (dependen según cada uno)
- Técnicos de la Universidad de Flores: -
- Total de horas semanales afectadas al proyecto: 6 (sin contar las horas de estudiantes)

* Consignar (12) doce o (6) seis horas semanales dedicadas al proyecto

* Consignar para cada categoría (12) doce, (6) seis o (3) tres horas semanales.

3.3.3 Datos de docentes de la Universidad de Flores dedicados al proyecto.

3.3.3.1 Datos personales.

- Nombre y Apellido: Ana Elisa Riccetti
- Tipo y N° de Documento: 30.538.329
- Domicilio particular: Marcelo T. De Alvear 736 9 H. (5800) Río Cuarto. Córdoba, Argentina
- Teléfono: 358-4202303 / 0358-4629627
- Fax:
- E-mail: ariccetti@gmail.com

3.3.3.2 Título profesional.

- Grado:
Licenciada en Educación Física
- Institución: Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Año: 2008
- Profesora en Educación Física
- Institución: Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto
- Año: 2008
- Postgrado:
Doctora en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales
- Institución: Universidad de Buenos Aires
- Año: 2014
- Máster en Educación Físico Deportiva
- Institución: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva, España.
- Año: 2011

3.3.3.3 Cargo Docente.

- Universidad de Flores: Profesora Asociada
- Otra institución:

3.3.3.4 Cargo Investigación.

- URLO: Investigadora formada
- CONICET: Becaria Post doctoral
- Otro:

4 SÍNTESIS DEL PROYECTO (máximo doscientas palabras).

Este proyecto es la continuación de tres años de trabajo de investigación sobre las variables motivacionales². La fase anterior del proyecto estudió la relación entre variables motivacionales y práctica de actividad física del estudiante de Educación Física. Se pretende avanzar en una mayor comprensión acerca de los niveles motivacionales y necesidades psicológicas básicas de alumnos y profesores en el contexto de clases de educación física en el nivel medio. Más precisamente, establecer relaciones entre los perfiles motivacionales y la intención de los adolescentes de ser físicamente activos. Se trata de una investigación con un diseño transversal correlacional que permitirá describir y analizar relaciones entre las variables de estudio a partir de procedimientos cuantitativos. Se tramitarán los permisos pertinentes conforme las indicaciones de los principios éticos y códigos de conducta para luego administrar los cuestionarios correspondientes, que se caracterizan por responderse a partir de una escala Likert. Obtenida la matriz de datos procederemos a realizar los análisis estadísticos mediante ecuaciones estructurales y análisis de multinivel, acordes a los objetivos propuestos. Por último, pretendemos socializar los resultados en congresos de la especialidad y elaborar artículos científicos para su publicación.

5 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO.

5.1 Introducción

El presente proyecto se enmarca en la realización de un proyecto de investigación de envergadura internacional iniciado conjuntamente con la Universidad Politécnica de Madrid en el año 2013. Cuenta además con la participación de la Universidad del Quindío (Armenia, Colombia) desde 2014 y con la Universidad de Campinas (Sao Paulo, Brasil) desde 2016.

La integración de un equipo internacional, permitirá producir datos comparativos de las variables de estudio entre los cuatro países. Esto otorga riqueza intercultural al proyecto y consolida un equipo más amplio y diverso de trabajo.

Debe aclarar que, en vistas a los fines de la convocatoria de UFLQ, en el presente documento se presenta la parte del proyecto a desarrollar en población argentina.

5.1.1 Planteo del problema y delimitación al proyecto.

Diversas investigaciones epidemiológicas, correlacionales y experimentales han puesto de manifiesto que la realización de actividades físicas con regularidad influye positivamente en el estado de salud tanto físico como mental (Castillo y Moncada, 2012). Tanto es así que la inactividad física de la población está considerada en la actualidad uno de los factores de riesgo más importantes de las enfermedades no transmisibles como pueden ser la obesidad, la diabetes tipo II, o las enfermedades cardiovasculares (World Health Organization, 2011). Los insuficientes

² Proyecto aprobado con subsidio en la convocatoria 2013 de la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLQ. Título: Análisis de los perfiles motivacionales del estudiante de educación física en secundaria y su relación con la intención de práctica futura.

niveles de actividad física preocupan espesadamente en niños y adolescentes, ya que este sector de población se encuentra en una etapa clave para la adquisición y consolidación de hábitos saludables (Telama et al., 2014; Welk, Eisenmann, y Dollman, 2006). Sin embargo, diversas investigaciones muestran que un alto porcentaje de niños y adolescentes no practica suficiente actividad física de forma habitual. En la Encuesta Mundial de Salud Escolar publicada por el Ministerio de Salud de Argentina realizada en el año 2012 en ese país (Ministerio de Salud de la Nación Argentina, 2012) se revela que 1 de cada 2 estudiantes pasa más de 3 horas al día sentados; y que sólo el 16,7% de estudiantes son físicamente activos, destacando una diferencia significativa en cuanto al sexo (21,2% de los varones, 12,4% de las mujeres); y el Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina (2014), a través del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia, reveló que el 58% de los niños y jóvenes en la Argentina urbana en 2013 no realizaba ninguna actividad física estructurada en horario extracurricular (Observatorio de la Deuda Social Argentina, 2014), observando que en las mujeres el porcentaje aumenta por sobre los varones reflejando una diferencia significativa por sexo. Este proyecto pretende colaborar a dar respuesta a un problema de salud pública internacional: cómo conseguir mayor adherencia de los adolescentes a la práctica física.

6.1.2 Estado actual del conocimiento sobre el tema y análisis bibliográfico.

Para el diseño y puesta en práctica de programas y estrategias de promoción de la actividad física es necesario conocer los patrones de actividad física de niños y adolescentes y los factores que influyen en esos patrones. Teniendo en cuenta que es éste uno de los objetivos a alcanzar en Educación Física, no resulta sorprendente que este contexto haya sido señalado un lugar idóneo para promover un estilo de vida activo entre la población adolescente (Langford et al., 2015). Tanto es así que existe una prolifera línea de investigación centrada en el análisis del aula de Educación Física como lugar de paso obligatorio para toda la población, y la influencia que las experiencias vividas en este contexto tienen sobre la futura adherencia a la práctica físico-deportiva de la vida adulta (Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016; Taylor, 2017). La motivación se constituye como uno de los tópicos de investigación más comunes en la psicología de la actividad física (Moreno, Gómez, y Cervelló, 2010), habiéndose estudiado ampliamente la influencia que ciertas variables motivacionales tienen sobre la práctica y adherencia de actividades físico deportivas (Franco, Pérez-Tejero, y Antzabalag, 2012; García Calvo, Sánchez-Miguel, Leq, Sánchez-Oliva, y Amado, 2012).

Distintos estudios de los últimos años sugieren nuevas líneas de actuación en base a dos principios:

- La utilización de la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985; Deci y Ryan, 2000) como marco teórico de referencia.

- El estudio de la interacción entre los protagonistas del proceso de la clase de educación física (ver figura 1): profesor (antecedentes, variables motivacionales, apoyo dado al estudiante) y alumno (satisfacción de las necesidades básicas, motivación, distintas variables dependientes).

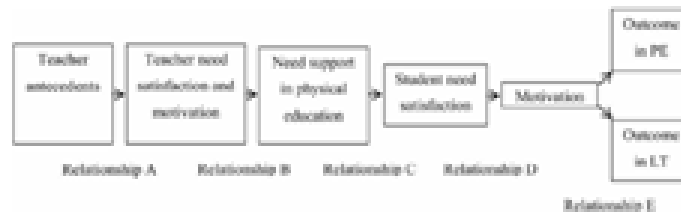


Figura1. Secuencia de variables motivacionales en educación física (en Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk, y Haerens, 2014).

Tal y como señalan Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk, and Haerens (2014), si bien está ampliamente probada la asociación entre los patrones motivacionales del alumnado y su predisposición a realizar prácticas de actividad física (relaciones D y E en la figura), son necesarios estudios que analicen el rol predictor de diversas características del profesorado (en cuanto a nivel de formación o satisfacción con su desempeño laboral) sobre su motivación y la puesta en práctica de estrategias consideradas positivas para el desarrollo de patrones motivacionales adaptativos en el alumnado (relaciones A y B); así como trabajos que aborden el estudio de la secuencia completa.

6.1.3 Hipótesis.

Planteamos como hipótesis general que la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y la motivación en el trabajo del profesor se asocia con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada, gusto e importancia por la educación física e intención de ser físicamente activos de los alumnos de nivel medio que cursan en el sistema educativo formal argentino.

De un modo más específico, se espera que un mayor nivel de motivación autodeterminada hacia su trabajo en los profesores de educación física se asocie positivamente con los perfiles

motivacionales de mayor autodeterminación en los alumnos y con su intención de ser físicamente activos.

En sentido inverso, se hipotetiza que una mayor frustración de las necesidades psicológicas básicas durante su trabajo, se relaciona con menor percepción de apoyo a la autonomía en los alumnos.

6.2 Objetivos generales y específicos

El objetivo general del proyecto es contribuir a una mejor comprensión de las relaciones entre componentes motivacionales y de necesidades psicológicas básicas del profesor y del alumnado en el entorno de la clase de Educación Física.

Como objetivos específicos nos planteamos:

- Describir la satisfacción y/o frustración de necesidades psicológicas básicas en los profesores de educación física
- Caracterizar la importancia y viabilidad que le otorgan los profesores a implementar estrategias para el fomento de las necesidades psicológicas básicas en los alumnos.
- Establecer la relación entre la satisfacción/frustración de necesidades psicológicas básicas con la importancia y viabilidad de implementar estrategias para el fomento de las necesidades psicológicas básicas en los alumnos.
- Caracterizar la motivación y las presiones percibidas en el trabajo en los profesores de educación física
- Correlacionar satisfacción/frustración de necesidades psicológicas básicas con la motivación/presiones percibidas en el trabajo en los profesores de educación física
- Describir la satisfacción de necesidades psicológicas básicas en los alumnos de educación física y el nivel autodeterminación motivacional de los alumnos en las clases de educación física
- Caracterizar la percepción de los alumnos del apoyo a la autonomía por parte del profesor
- Establecer la importancia, utilidad y gusto por la educación física de los alumnos
- Caracterizar la intención de ser físicamente activos de los alumnos
- Determinar los componentes motivacionales y de satisfacción de necesidades psicológicas básicas de profesores y alumnos que se asocian con la intención de ser físicamente activos en adolescentes.

6.3 Marco teórico, metodología y materiales.

6.3.1. Marco teórico.

El estudio de las variables motivacionales en relación con la intención de práctica futura se ha desarrollado considerablemente en los últimos años principalmente desde la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). Esta teoría analiza el grado en que las conductas humanas son autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones y se comprometen en las mismas, al nivel más alto de reflexión. Esta teoría general consta de 5 mini teorías: teoría de la evaluación cognitiva, teoría de la integración orgánica, teoría de las orientaciones de causalidad, teoría de las necesidades básicas y teoría de los contenidos de meta. La mini teoría de la integración orgánica establece que la motivación es un continuo caracterizado por diferentes tipos de autodeterminación. De este modo, establece tres grandes niveles de motivación que son, de menor a mayor grado de autodeterminación; la desmotivación, la motivación extrínseca (a su vez subdivisible según el nivel de regulación) y la motivación intrínseca. La motivación intrínseca, se define como aquella relacionada con la necesidad de explorar, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad sin recompensa externa. Este tipo de motivación ha sido relacionada en la literatura con otras variables tales como la creencia de habilidad incremental (Moreno-Murcia et al., 2012), la percepción de relaciones sociales (García Calvo et al., 2012) o el estado de implicación a la tarea descrito anteriormente (Sevill, Julián Clemente, Aberca-Sos, Albar, y García-González, 2014). Cabe destacar la importancia de los estudios cuyos hallazgos han establecido una relación entre la motivación intrínseca y la persistencia en la realización de actividades físico-deportivas. Esta relación ha sido encontrada tanto directamente entre la motivación intrínseca y la intención de práctica futura (García Calvo et al., 2012; Moreno et al., 2012) como a través de la correspondencia de otras variables motivacionales deseables, como la diversión o el disfrute, con la motivación intrínseca, sugiriendo además que niveles altos de autodeterminación pueden predecir una disminución en el abandono deportivo (Barazán, Vallerand, Gulliet, Pelletier, y Cury, 2002; Wang y Liu, 2007). Otros factores íntimamente relacionados con esta motivación autodeterminada, son las necesidades psicológicas básicas, que también han demostrado ser predictores tanto del disfrute en la actividad física como de la intención de persistencia (García Calvo et al., 2012; Barazán et al., 2002). Más precisamente, la Teoría de Necesidades Básicas, entiende que dichas necesidades son universales, esto es, inherente a los seres humanos. En la medida en que las necesidades sean satisfechas las personas percibirán mayor bienestar psicológico y se comportarán de una manera saludable. En el marco de la Teoría de la Autodeterminación, las necesidades constituyen los mediadores psicológicos influyentes en los tres principales tipos de motivación (intrínseca, extrínseca y desmotivación) que a su vez influirán sobre la personalidad y los aspectos

relacionales y afectivos. García Celvo (2004) define estas tres necesidades psicológicas universales, como los pilares básicos para promover niveles elevados de motivación intrínseca. Por otra parte, la intención de ser físicamente activos se vincula con el apoyo a la autonomía y la motivación intrínseca; ambas conducen a formas autónomas de motivación en clases de Educación Física, y pueden tener una influencia positiva en los hábitos de actividad física durante el tiempo libre (Granero-Gallegos, Beana-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina, 2014). Se ha demostrado que los estudiantes con niveles altos de motivación son los que más actividad física practican y, por tanto, los que más posibilidades tienen de adquirir hábitos de práctica de actividad física y/o deportiva en el tiempo de ocio. Más aún, recomiendan que los docentes de Educación diseñen e implementen actividades que fomenten el apoyo a la autonomía, el sentimiento de competencia, así como la motivación intrínseca (Granero-Gallegos et al., 2014).

6.3.2. Metodología.

Se desarrollará un diseño transversal correlacional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2006) en el que se estudiarán las relaciones existentes entre nuestras variables de estudio (tanto de profesores como de alumnos, aisladamente y en conjunto).

Participantes: La muestra estará compuesta por 50 profesores de Educación Física y alrededor de 1200 estudiantes de Educación Física de entre 12 y 18 años de edad.

El diseño muestral para profesores será "finalístico" (Bernal, 1994) de tipo "casual o incidental" (Ynoub, 2014): a partir de los convenios y contactos que la Facultad de Actividad Física y Deporte tiene con instituciones educativas de nivel medio, se contactarán profesores que acepten participar en la investigación como "sujetos voluntarios" (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2006).

Tal y como muestra la Figura 2, mediante un muestreo aleatorizado, se seleccionará un grupo de clase al que imparta Educación Física cada uno de los profesores participantes. Se estiman entre 15 y 30 alumnos por cada profesor.

Todos los participantes serán tratados de acuerdo a las directrices éticas de la American Psychological Association (2002) con respecto al consentimiento, confidencialidad y anonimato de sus respuestas. Además, se obtendrá el consentimiento informado de padres en el caso de los menores participantes en el estudio.

Procedimiento: Se establecerá contacto con los equipos directivos y/o responsables del departamento de Educación Física de los diferentes centros de enseñanza para informarles de los objetivos de la investigación y pedirles su colaboración mediante una carta de presentación. Tras la obtención de los permisos pertinentes conforme las indicaciones de los principios éticos y códigos de conducta de la American Psychological Association (2002) para este tipo de investigaciones, la

administración de los cuestionarios será llevada a cabo en cada país por varios miembros del equipo investigador. Los cuestionarios de los alumnos se administrarán durante una clase de Educación Física en ausencia del profesor, dando las instrucciones necesarias para la cumplimentación e insistiendo en el anonimato y sinceridad en las respuestas. La participación será voluntaria y se respetarán todos los procedimientos éticos de recogida de datos. En el caso de los cuestionarios de los profesores, se ofrecerá a éstos la posibilidad de cumplimentarlos en papel o a través de un formulario creado en google.

Análisis de datos: En primer lugar se realizarán análisis estadísticos descriptivos de las variables de estudio. Luego se aplicarán modelos de ecuaciones estructurales para testar distintas secuencias que relacionen el comportamiento de las variables establecidas para analizar a los profesores de educación física; las variables establecidas para analizar a los alumnos y las relaciones entre ambos grupos de variables. Dichos análisis se llevarán a cabo mediante el procedimiento de los dos pasos (Anderson y Gerbing, 1988) mediante el cual se contempla en un primer momento que el modelo de medición es adecuado para testar a continuación las relaciones hipotizadas. Por último se llevarán a cabo análisis multinivel para establecer asociaciones entre las variables de estudio relativas al profesor y las relacionadas con los alumnos ya que este tipo de análisis nos permite tener en cuenta la variabilidad individual sin olvidar el importante papel que las variables del entorno juegan para explicar el resultado en distintos contextos, entre ellos el educativo.

Se utilizarán los paquetes estadísticos SPSS y AMOS en su versión 24 para los análisis descriptivos y los análisis de ecuaciones estructurales y el programa MPlus para los análisis multinivel.

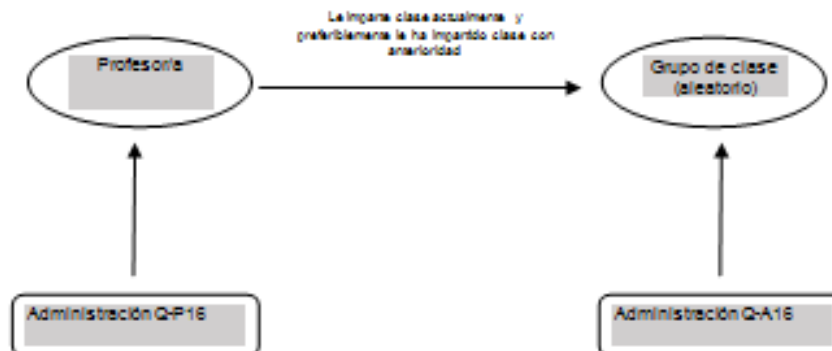


Figura 2. Selección de la y correspondencia con los cuestionarios que se administrarán

6.3.3. Materiales.

A continuación se detallan las variables de estudio y los cuestionarios incluidos en la herramienta que se administrará a los profesores:

- **Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas.** Se utilizará la versión traducida al castellano de la Escala de Satisfacción de las Necesidades Básicas en el Trabajo o *Basic Need Satisfaction at Work Scale* (BNBAW; Deci y Ryan, 2001). Este instrumento se compone de 21 ítems que miden la percepción de autonomía (seis ítems), la percepción de competencia (seis ítems) y la percepción de relaciones sociales (ocho ítems).
- **Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas.** Se utilizará la versión traducida al castellano y adaptada a profesores de EF (Cuevas, Sánchez-Oliva, Bartholomew, Ntoumanis, y García-Calvo, 2015) de la Escala de Frustración de las Necesidades Psicológicas o *Psychological Need Thwarting Scale* (PNTS; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, y Thøgersen-Ntoumani, 2011). Este instrumento consta de 12 ítems que miden la frustración de la percepción de autonomía, de competencia y de relaciones sociales, cada una con cuatro ítems.
- **Motivación en el Trabajo.** Se utilizará una versión traducida al castellano de la Escala Multidimensional de Motivación en el Trabajo o *Multidimensional Work Motivation Scale* (MWMS; Gagné et al., 2014). Dicho instrumento consta de 19 ítems y se compone de seis dimensiones: amotivación, regulación externa social, regulación externa material, regulación introyectada, regulación identificada y motivación intrínseca. Todas las dimensiones se miden con tres ítems a excepción de la regulación introyectada que se compone de cuatro.
- **Presiones Percibidas en el Trabajo.** Se utilizarán los 16 ítems para medir presiones relacionadas con el trabajo usados por Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas, and Lonsdale (2014) creados a partir de instrumentos similares anteriores (Pelletier, Béguin-Lévesque, y Legault, 2002; Taylor, Ntoumanis, y Standage, 2008). Los ítems se agrupan en cuatro subescalas constituidas por cuatro ítems cada una: presiones relacionadas con la limitación de tiempo en las clases, presiones derivadas de las autoridades del centro, presiones relacionadas con los compañeros y presiones asociadas al rendimiento de los alumnos.
- **Importancia y Viabilidad de Estrategias para el Fomento de la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas.** Se ha creado un instrumento para medir la percepción de los profesores sobre la importancia y facilidad de llevar a cabo estrategias que fomentan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los alumnos. La redacción del instrumento se realizó en base a las estrategias presentadas por Standage and Ryan (2012) considerando la literatura existente. La herramienta consta de 12 ítems acerca de

estrategias para facilitar la percepción de autonomía (cinco ítems), competencia (cuatro ítems), y relaciones sociales (tres ítems). Cada ítem se responde dos veces: una en términos de importancia concedida y otra atendiendo a la viabilidad que los profesores creen que tiene esa propuesta.

A continuación se detallan las variables de estudio y los cuestionarios incluidos en la herramienta que se administrará a los alumnos:

- **Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas.** Se utilizará la versión traducida al castellano (Moreno, González-Cutre, Chillón, y Ferrá, 2008) de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas o *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES; Vlachopoulos y Michellidou, 2006). Este instrumento se compone de 12 ítems que miden la percepción de autonomía, la percepción de competencia y la percepción de relaciones sociales.
- **Motivación Autodeterminada.** Se utilizarán los ocho ítems correspondientes a los factores de motivación intrínseca y motivación identificada de la versión traducida al castellano (Moreno, González-Cutre, y Chillón, 2008) de la Escala del Locus Percibido de Causalidad o *Perceived Locus of Causality* (PLOC; Goudes, Biddle, y Fox, 1994). También se incluyen los cuatro ítems correspondientes al factor regulación integrada diseñada por Ferrá, González-Cutre, and Sicilia (2015) para su inclusión en la educación física.
- **Percepción de Apoyo a la Autonomía por parte del Profesor.** Se utilizará la escala *Student's Perception of Autonomy Support* de Röder and Kleine (2007). Este instrumento consta de cinco ítems agrupados en un solo factor y fue traducido y validado al castellano por Ruiz (2015).
- **Importancia y Utilidad Concedidas a la Educación Física.** Se utilizarán tres ítems previamente diseñados y validados en el contexto español (Moreno, González-Cutre, y Ruiz, 2009).
- **Gusto por la Educación Física.** Se utilizarán tres ítems creados ad hoc.
- **Intención de ser físicamente activo.** Se trabajará con la versión española del cuestionario *Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo* (versión en español del cuestionario *Intention to be Physically Active*). Está compuesto "de cinco ítems para medir la intención del sujeto de ser físicamente activo tras su paso por las diversas instituciones educativas" (Moreno et al., 2007, p. 263).

5.4 Cronograma de actividades*. (Incorporar los momentos previstos para la publicación de resultados finales y/o parciales. Detallar los títulos de las revistas e ISBN, títulos y fechas de eventos académicos en los que presentará su proyecto).

| Actividades | Meses Año 1 (Inicio abril 2017) | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| | 1 abr | 2 may | 3 jun | 4 jul | 5 ago | 6 sep | 7 oct | 8 nov | 9 dic | 10 ene | 11 feb | 12 mar |
| Formación del equipo de investigación Integración y capacitación de estudiantes | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | X | X |
| Sistematización del marco teórico y actualización de estado de arte (publicaciones 2016-2017) | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Diseño del instrumento: Integración de los cuestionarios estandarizados para cada variable en un único protocolo de autoadministración. Adaptación de los cuestionarios de origen español al léxico e idiosincrasia argentina | | | X | X | | | | | | | | |
| Encuentro de los equipos de investigación de Argentina, Colombia, Brasil y España en la UPM para evaluación conjunta de la validación de cuestionarios y estrategias de producción de datos | | | | | | | X | | | | | |
| Preparación para el pilotaje: Planeamiento y acuerdo con establecimientos educativos y con los docentes del cronograma de actividades terreno. | | | X | | | | | | | | | |
| Realización de la prueba piloto Evaluación de la confiabilidad de procedimientos de registro Ajuste de los instrumentos y modalidad administración de los mismos | | | | | X | X | X | | | | | |
| Presentación de ponencias en Eventos científicos | | | | | | | X | X | | | | |
| Conferencias en clases de grado y postgrado de cátedras afines a la temática de Investigación | | | | | | X | | X | | | | |
| Elaboración de Informe de avance | | | | | | | | | X | | | |

* Incluir la secuencia de actividades, en meses, del período que abarca el proyecto

| Actividades | Meses Año 2 (inicio abril 2017) | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| | 1 abr | 2 may | 3 jun | 4 jul | 5 ago | 6 sep | 7 oct | 8 nov | 9 dic | 10 ene | 11 feb | 12 mar |
| Preparación para la tarea de recolección de datos: Planeamiento y acuerdo con establecimientos educativos y con los/as docentes del/ cronograma de actividades terreno. | x | | | | | | | | | | | |
| Administración de cuestionarios | | x | x | | x | | | | | | | |
| Procesamiento de información | | | | x | x | x | x | x | | | | |
| Análisis de datos, discusión y conclusiones | | | | | | | x | x | x | | x | |
| Presentación de ponencias en Eventos científicos | | | | | x | | | x | | | | |
| Escritura de artículos para revistas científica | | | | | | | x | x | x | | x | x |
| Conferencias en clases de grado y postgrado de cátedras afines a la temática de investigación | | | | | x | | | | | x | | |
| Encuentro de los equipos de investigación de Argentina, Colombia, Brasil y España en la UPMI para discusión conjunta de datos y elaboración de ejes semánticos de difusión | | | | | | x | | | | | | |
| Elaboración de informe final | | | | | | | | | | | | x |

Respecto a la difusión de resultados, se espera hacerlo en dos instancias:

Resultados del proyecto argentino:

- Presentación de los principales hallazgos en:
 - o 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata (noviembre 2017)
 - o VIII Congreso de Investigación y práctica profesional. XXIII Jornadas de Investigación. XIII Encuentro de Investigadores en psicología Mercosur (2017 y 2018)
 - o Congreso Patagónico de Educación Física y Formación docente (2018)
 - o Si surgen otros congresos o eventos científicos afines a la temática de estudio, se realizarán presentaciones de avances del proyecto
- Elaboración de dos artículos para su publicación en revistas indexadas: Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte (RIPED); Revista Internacional de Ciencias del Deporte (RICYDE)

Resultados del proyecto latinoamericano/Español:

- Presentación de los principales hallazgos en un congreso de relevancia en Europa: European College of Sport Sciences (ECSS) o International Society of Sport Psychology (ISSP).
- Elaboración de dos artículos para su publicación en revistas indexadas en JCR: Journal of Teaching in Physical Education, Psychology of Sport and Exercise.

6.6 Bibliografía.

- Anderson, J., & Gerbing, D. (1988). Structural Equation Modelling In practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., y Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching y Teacher Education*, 37, 101-107.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 33, 75-102.
- Camerno, O., Castañer, M., y Anguera, M. T. (Eds.). (2012). *Mixed Methods Research in the Movement Sciences: Case studies in sport, physical education and dance*. London: Routledge
- Castillo, I., y Moncada, J. (2012). El efecto de la frecuencia de participación en un programa de ejercicios contra resistencia sobre la estima y la satisfacción corporal de mujeres universitarias costarricenses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6(2), 195-212.
- Cuevas, R., Sánchez-Oliva, D., Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., y García-Calvo, T. (2015). Adaptation and validation of the psychological need thwarting scale in Spanish Physical Education teachers. *Spanish Journal of Psychology*, 18. doi: 10.1017/sjp.2015.56
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2001). *Questionnaires: Basic Psychological Needs Scale*. Retrieved 9 de Septiembre, 2001.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mac-Grw Hill.
- Fentz, R., González-Cutre, D. y Sicilia, A. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la inclusión de la Medida de la Regulación Integrada en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(2), 329-338.
- Franco, E., Pérez-Tejero, J., y Antzabalag, A. (2012). Motivación e intención de ser físicamente activo en jugadores de baloncesto en formación. Diferencias en función de la competición. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(supl.1), 23-26.
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspell, A. K. y Westbye, C. (2014). The multidimensional work motivation scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. doi: 10.1080/1359432X.2013.877892
- García Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Memoria de Docencia e Investigación. Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.
- García Calvo, T., Sánchez Miguel, P. A., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., y Amado, D. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 7-13.
- Gil-Monte, P. R. (2002). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-general survey (MBI-GS) Spanish version. *Salud Pública de México*, 44, 33-40.
- Goudas, M., Biddle, S., y Fox, K. (1994). Achievement Goal Orientations and Intrinsic Motivation in Physical Fitness Testing With Children. *Pediatric Exercise Science*, 6(2), 159-167.
- Granero-Gallegos A., Baena-Extremera A., Sánchez-Fuentes J.A. y Martínez-Molina M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, Vol. 14, 2, pp. 59-70 Universidad de Murcia. Murcia, España. ISBN edición Impresa: 1578-8423

- Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Foulhou, T., Murphy, S., Waters, E., . . . Campbell, R. (2015). The World Health Organization's Health Promoting Schools framework: a Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC public health*, 12(130).
- Ministerio de Salud de la Nación Argentina. Dirección de Promoción de la Salud y Control de Enfermedades no Transmisibles. (2012). *Segunda Encuesta Mundial de Salud Escolar Argentina*. Retrieved from http://www.msa.gov.ar/ent/images/stories/vigilancia/pdf/2014-05_Informe-EMSE-2012.pdf
- Moreno-Murcia, J. A., Martínez-Gallardo, C., Moreno, V., Marcos Pardo, P. J., Conte, L., y Moreno González, R. (2012). Motivación, creencias de habilidad e intención de ser físicamente activo al finalizar la Educación obligatoria. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(2), 175-183.
- Moreno-Murcia, J. A., y Sánchez-Latorre, F. (2016). The effect of autonomy support in physical education classes. *Ricyle*, 12(43), 79-89.
- Moreno, J. A., Gómez, A., y Cervelló, E. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 24, 1 - 21.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: The perceived locus of causality (PLOC) scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337. doi: 10.1017/S1138741600001724
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Ferrá, N. (2008). Adecuación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Ruiz, L. M. (2009). Self-determined motivation and physical education importance. *Human Movement*, 10(1), 5 - 11.
- Observatorio de la Deuda Social Argentina (2014). *Barómetro de la Deuda Social de la Infancia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Católica Argentina.
- Pelletier, L., Séguin-Lévesque, C., y Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. doi: 10.1037/0022-0683.94.1.186
- Röder, B., y Kleine, D. (2007). Selbstbestimmung/Autonomie. In M. Jerusalem, S. Dröesler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag y B. Röder (Eds.), *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung/im Unterricht*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Ruiz, M. (2015). *Supera de autonomía y motivación en educación. Consecuencias a nivel contextual y global*. Universidad Miguel Hernández, Elche.
- Samaña, J. (1994). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sanzola, P., Vallierand, R., Guillet, E., Pelletier, L., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Scheufell, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., y Jackson, S. E. (1996). The MB-general survey. In C. Maslach, S. E. Jackson y M. P. Leiter (Eds.), *Maslach Burnout Inventory. Manual* (3rd ed. ed., pp. 19-26). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Sevil, J., Julián Clemente, J. A., Abarca-Sos, A., Albar, A., y García-González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales situacionales en Educación Física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 108-113.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Fahiman, M., y Gam, A. (2012). Urban high-school girls' sense of relatedness and their engagement in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 231-245.
- Standage, M., y Ryan, R. M. (2012). Self-Determination theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and well-being. In G. Roberts y D. C. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 233-270). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Taylor, I. M. (2017). Reciprocal effects of motivation in physical education and self-reported physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*. doi: 10.1016/j.psychsport.2017.01.003

- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., y Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(1), 75-94.
- Tejema, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaarpää, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., y Raitakari, O. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 46, 955-962. doi: 10.1249/01.MSS.0000000000000131
- Van den Brighe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., y Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121. doi: 10.1080/17408989.2012.732563
- Vlachopoulos, S., y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence and relatedness: the Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179-201.
- Wang, J. C. K., y Liu, W. C. (2007). Promoting enjoyment in girls' physical education: The impact of goals, beliefs, and self-determination. *European Physical Education Review*, 13(2), 145 - 164.
- Weik, G., Eisenmann, J. C., y Dolman, J. (2006). Health-related physical activity in children and adolescents: a bio-behavioral perspective. In D. Kirk, T. L. O'Sullivan y D. Macdonald (Eds.), *The Handbook of Physical Education*. London: Sage.
- World Health Organization. (2011). *Promoting sport and enhancing health in European Union countries*. Copenhagen, Denmark: World Health Organization.
- Ynoub, R. (2014). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. México: CENGAGE Learning.

5.8 Importancia del proyecto. Impacto.

Actualmente, este proyecto se desarrolla de forma conjunta con la Universidad Politécnica de Madrid (Madrid, España) y cuenta además con la participación de la Universidad de Campinas (Sao Paulo, Brasil) y la Universidad del Quindío (Armenia, Colombia). La configuración de un equipo internacional de cuatro países, el tamaño y caracterización de la muestra (conformada tanto por profesores como por alumnos), y el abordaje de una relevante problemática contemplando variables poco estudiadas hasta el momento (como son las características motivacionales del profesorado y de los alumnos en el contexto de la educación física y su relación con la intención futura de ser físicamente activo de los alumnos de educación física) hace de este proyecto una experiencia innovadora en nuestro ámbito de estudio con interesantes perspectivas de futuro. Dada la numerosa evidencia científica que señala que un entorno que propicia la autonomía en clase de educación física favorece el desarrollo de patrones motivacionales y comportamentales adaptativos entre los alumnos en lo que a la práctica de actividad física se refiere; profundizar en las dificultades que los docentes encuentran para llevar a cabo estrategias que faciliten ese proceso puede significar un primer paso en la creación de programas de formación para el profesorado encaminados a mejorar el desempeño docente para la clase de educación física.

El proyecto que se presenta se inscribe dentro de una línea de investigación de amplia difusión a nivel internacional, como se puede comprobar en la bibliografía, centrada en el estudio de los factores asociados a la calidad de vida y hábitos saludables que inciden en la población escolar. El

El aumento de enfermedades ligadas al sedentarismo en la población adolescente y el abandono temprano de la actividad físico-deportiva son dos circunstancias que en los últimos años preocupan a las autoridades educativas y sanitarias de países desarrollados por el alto coste social, médico y económico. Este estudio pretende contribuir a la clarificación de algunos factores que inciden en esta realidad y a la propuesta de alternativas para revertir esta tendencia.

El impacto previsto con este proyecto tiene dos vertientes:

- Elaboración de un informe sobre las conclusiones del estudio y propuesta de líneas de intervención. Esta información será presentada a las autoridades educativas de ambos países e incluida en los planes de formación académica de las respectivas instituciones. Específicamente para Buenos Aires, esperamos que parte de los cuestionarios se puedan administrar a los/as alumnos/as de profesores de educación física egresados de UFLQ y estudiantes del último año que están realizando su residencia. De este modo los resultados obtenidos, tendrán impacto directo en decisiones que podrían tomarse en relación a programas de materias y/o al plan de estudio del Profesorado Universitario en Educación Física de la Facultad de Actividad Física y Deporte, UFLQ.
- Publicación de los resultados del estudio. Se prevé la publicación de, al menos un artículo en una revista de impacto indexada en JCR y otra en Latindex.

5.7 Facilidades disponibles.

- El acceso a los establecimientos educativos necesarios para administrar los cuestionarios está garantizado por los convenios que la Facultad de Actividad Física y Deporte ha realizado con ellos para que los/as estudiantes realicen pasantías y residencias. Sabemos que varios de estos establecimientos están interesados en promover la realización de investigaciones en educación física.
- Los miembros estables del equipo disponen de material bibliográfico y acceso a bibliotecas especializadas.
- Los miembros del equipo de investigación disponen de computadoras personales para desarrollar los informes, artículos, etc.
- Las reuniones del equipo de investigación se realizarán en la sede del Instituto de Investigaciones de la Universidad de Flores, sede central cuando las reuniones sean en Buenos Aires; vía Skype con los investigadores de la Universidad Politécnica de Madrid, de la Universidad del Quindío y de la Universidad de Capiñas; en la Universidad Politécnica de Madrid, cuando las reuniones sean del grupo ampliado de investigadores en Madrid. También mantendremos comunicación vía mail y utilizaremos recursos web como dropbox y wiki. Esperamos poder realizar un trabajo intensivo de reunión presencial de quince días de duración por año: una semana en Buenos Aires y una semana en Madrid. Cuando la reunión sea en Buenos Aires, los recursos económicos para pasajes aéreos y vídeos se financiarán

con el presupuesto de UPM para el proyecto. Cuando la reunión sea en Madrid, los recursos económicos para pasajes aéreos y viáticos se financiarán con el presupuesto otorgado por UFLO para el proyecto.

Incluir

- **Grado de colaboración interdisciplinaria prevista:** El equipo de investigación se conformó buscando la interdisciplinariedad porque consideramos que enriquece el trabajo científico y porque es imprescindible de acuerdo al objeto de estudio que delimitamos. Integramos el equipo investigador con diversa formación en las áreas de la educación física y la psicología.
- **Complementación con otras investigaciones:** El proyecto se vinculará con el grupo de investigación consolidado Estudios Sociales y Humanistas en Actividad Física y Deporte (EBHAFYD), Universidad Politécnica de Madrid, dado que el director del presente proyecto es miembro activo del mismo.
- **Colaboración con otras instituciones:** Colaboremos con los establecimientos educativos en los que realicemos el trabajo de campo, brindando espacios de formación y reflexión con los docentes y directivos de la institución en base a los resultados alcanzados en la investigación.

8 FINANCIAMIENTO

8.1 Financiamiento externo:

El proyecto será replicado con las mismas condiciones, a cargo de investigadores de la Universidad Politécnica de Madrid, en establecimientos educativos de Secundaria. Esa parte será financiada por la universidad española con un proyecto ya adjudicado de 3.000 €. Los sueldos de los investigadores Javier Colerón y EVELIA FRANCO los financia UPM. Los pasajes aéreos y viáticos para que estos investigadores viajen a Buenos Aires en el marco del proyecto, los financia UPM.

8.2 Financiamiento solicitado a la Universidad de Flores:

- Inscripción a congresos
- Viáticos para asistencia a congresos
- Traducciones de artículos a idioma inglés
- Impresión y fotocopias de cuestionarios y materiales de apoyo para su administración
- Pasajes aéreos a Madrid (para encuentro del equipo de investigación internacional) y a Bariloche (para el congreso 2018)

7 CURRICULA

Se presenta cada CV en un anexo particular

4.6. Anexo 6: Planilla de datos de la Institución educativa

Datos institución Educativa de nivel medio

Nombre de la Institución:

Gestión: Privada/Pública (dejar escrito sólo lo que corresponda)

Directora:

Vice-Directora:

Domicilio:

Ciudad y Provincia:

Teléfono:

Mail:

| Cursos en cada año | Cantidad de alumnos/as en cada curso | Profesor y/o Profesora de cada curso |
|-------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 1º año. | | |
| 2º año. | | |
| 3º año. | | |
| 4º año. | | |
| 5º año. | | |
| 6º año. | | |
| Total de alumnos | | |

4.7. Anexo 7: Consentimiento informado alumnos



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

4.8. Anexo 8: Consentimiento informado profesores



CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

A los participantes del proyecto:

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

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

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

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

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

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

Muchas gracias por su participación.

Nombre y Apellidos

DNI

Firma

Fecha

4.9. Anexo 9: Síntesis sobre información del pilotaje

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

Síntesis información pilotaje

Fecha: 04-07-17

Eje de análisis: EJE N°1 - Momento y modo de informar a los/as alumnos/as sobre su posible participación en la investigación (quién les informó; si pudieron hacerlo ustedes, cómo se sintieron al hacerlo; en qué lugar y momento lo hicieron; etc.)

Síntesis de la información compilada:

- Consentimiento informado:
 - a. Negativa por parte de la Institución, por ser menores.
 - b. Alumnos/as, no comparten completar porque el cuestionario es anónimo.

Sugerencia:

Si la institución no acepta, no se puede dar a los/as estudiantes

Hay que aclarar muy bien lo que significa que el cuestionario es anónimo. Deben explicar la función del consentimiento informado a nivel ético en la investigación científica. Que quede claro, que no se vincula el consentimiento con el cuestionario (no se adjunta una cosa con otra).

- Momento de Pilotaje: no aceptación de cortar la clase de EF o retrasar su comienzo para realizar el cuestionario.

Sugerencia:

Es sumamente importante que la administración del cuestionario no se haga en hora de clase de E.F. En general los/as estudiante quieren participar de la clase, entonces responden rápido el cuestionario para poder ir a la clase de EF. Esto atenta contra la confiabilidad de los datos.

- Espacio Físico: La mayoría se realizó en gimnasio, en menor medida en aulas.

Sugerencia:

Habría que tratar de conseguir aula o un lugar adecuado para realizar el cuestionario de modo tranquilo y sin incomodidad.

- Comunicación: escueta información previa al alumnado.

Sugerencia:

Tienen que intentar que les permitan a ustedes ir al aula a dar la información inicial sobre la actividad. Esto evita que se tergiverse la información o que se obligue a participar a quienes no lo deseen.

- Intervención: intención del docente en interrogar sobre el cuestionario al alumnado.

Sugerencia:

El docente no puede estar presente durante la administración del cuestionario.

Eje de análisis: Eje 2- Lugar en el que se realizó la administración de los cuestionarios (incomodidades posibles).

Síntesis de la información compilada:

- Las dificultades son sobre el espacio físico:

Patio: sin lugar para apoyar cuestionario.

Gimnasio: Mesas disponibles, sin sillas.

Micro Estadio (gradas): sin sillas ni mesas.

Cancha césped sintético: apoyo de cuestionarios sobre el suelo, costosa escritura

Aula salón: ausencia de sillas y mesas.

Salón de educación física: ausencia de sillas y mesas

Sugerencia:

Antes de realizar la actividad hay que solicitar al colegio que les digan dónde se puede realizar.

Ustedes deben ir al lugar y organizarlo para que esté listo y adecuado antes de trasladarse con los/as estudiantes. Lo ideal es solicitar un aula o el espacio de biblioteca (si lo hubiera).

Por ejemplo, si el único lugar disponible es el espacio con césped sintético, deben garantizar que cada estudiante lleve un cuaderno para apoyar el cuestionario. De todos modos, insisto en que este tipo de lugares no es adecuado para realizar la administración del cuestionario.

Eje de análisis: Eje 3 Materiales necesarios para que se completen los cuestionarios (impresión de cuestionarios y de consentimiento informado, formato del instrumento, uso de biromes, etc.):

Síntesis de la información compilada:

- Falta de biromes.

Sugerencia:

Hay que llevar un set de biromes para ofrecer a quienes no tengan. Hay que avisar que lleven biromes consigo, antes de trasladarse al lugar de la toma del cuestionario.

Quienes vivan en Buenos Aires y quieran pasar a buscar biromes por Uflo, pueden hacerlo. Me tienen que avisar con anticipación y yo solicito un set de biromes institucionales para que les den a los/as estudiantes. Luego se las pueden dejar como obsequio a modo de agradecimiento por haber participado en la investigación.

Eje de análisis: Eje Nº 4 “Comentarios de los/as alumnos/as que manifestaron reticencia a participar de la investigación”

Síntesis de la información compilada:

- Consultas y dudas sobre dar los datos personales en el consentimiento informado.
- Poca predisposición de un grupo que tuvo previamente un examen.

Sugerencia:

Se pueden prever este tipo de situaciones (preguntando al preceptor/a) y evitarlas.

El respeto al estado emocional de los/as estudiantes es central. Si registran una situación así, pueden proponer ir en otro momento. Nunca obliguen a nadie a participar si ven que no hay interés o que hay una situación que los preocupa. Lo mejor es reprogramar el encuentro.

Eje de análisis: EJE 5 Comentarios de los alumnos que manifestaron reticencia a participar de la investigación (transcriban textualmente lo dicho por cada profesor/a de EF)

Persona que

Síntesis de la información compilada:

- La problemática en común es de la falta de interpretación de los alumnos, a las consignas y/o términos.
- El conocimiento de los alumnos con respecto a la finalidad de la investigación y que su participación no influye en la nota del trimestre.

Sugerencia:

Es muy importante aclarar que esta actividad no tendrá ninguna incidencia en su escolaridad. Ustedes deben mostrarse agradecido y hacerles comprender que ellos/as que ustedes son los estudiantes universitarios que tienen que hacer una tarea para cumplimentar su licenciatura. Que la colaboración de ellos/as ustedes la necesitan para aprobar una materia y además, será beneficioso para aportar datos a una investigación internacional sobre la educación física en el colegio secundario. La palabra de ellos/as estará representando a otros/as adolescentes de la argentina, por eso es importante que contesten con sinceridad y compromiso, pero que no tienen ninguna obligación de hacerlo.

- Los alumnos no se acordaban de sus DNI.

Sugerencia:

Se le pide luego el dato al preceptor/a

Nota: Muchos de las problemáticas planteadas no refieren a los alumnos, sino al profesor.

Sugerencia:

Insisto en que es importantísimo que el/la profesor no esté presente. Tienen que estar ustedes solos/as con los/as estudiantes. Si la escuela exige que haya alguien más de la institución, puede ser un preceptor, secretario, etc. Pero le deben aclarar que todas las intervenciones las hacen ustedes. Ellos/as no pueden participar ni dando indicaciones, ni pidiendo silencio, ni indicando dónde ubicarse, etc. Ustedes son los/as únicos responsables del desarrollo de la actividad.

Eje de análisis: **EJE 6 - Dificultades de los/as alumnos/as para completar el cuestionario**

Síntesis de la información compilada:

- **Dificultad en la interpretación de algunos ítems: 1, 2, 5, 7, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 27, 33, 34, 38, 39, 40.**
- **Dudas al marcar el nivel de práctica (de alguna actividad físico – deportiva).**
Tienen razón en dudar. La pregunta no es clara Pueden decir que es una escala que va de menor a mayor. Importa lo que ellos/as perciben de sí mismos.
- **No recordaban la calificación que tenían el año anterior.**
Si no la recuerdan, pueden poner la del primer trimestre de este año.
- **No comprendían la escala.**
A mi entender es claro cómo está explicado en el cuestionario, pero si trajo dificultades, habría que estar atentos/as a esto. Es central que la comprendan, si no el cuestionario no tendrá validez.
Aclaren que es una escala que va “menor a mayor” respecto a qué tanto están de acuerdo con la frase que leen.
- Duda que surgió es en qué situación se responde con la opción 3 indiferente. **¿Qué significa indiferente?**

Significa que les “da lo mismo”, sería el medio de la escala.

A mi entender, no es una “buena palabra” para usar en el cuestionario, pero como es internacional, lo tenemos que dejar tal cual está escrito

Eje de análisis: Eje n° 7 “Dificultades de los/as profesores/as para completar el cuestionario

Síntesis de la información compilada:

- El 77 % de los encuestados no registraron dificultades.
- 8.5% manifestó dificultad en aplicar en comprender algunas preguntas y aplicar escala de valoración “Totalmente desacuerdo a Totalmente de acuerdo” en ítems que invitaban a una respuesta afirmativa o negativa. Se destacó dificultad en pregunta n°65 y en los ítems vinculados a la experiencia del docente.

Sugerencia:

Al igual que con los/as alumnos/as se les puede explicar que es una escala que va de menor a mayor, pensando en qué tanto está de acuerdo con la frase que lee.

- El 2.9% de los encuestados tuvo necesidad de fundamentar respuesta en algunos ítems. Por ejemplo, los referidos a los alumnos. **Esto es interesante, ustedes escuchan, pero a los fines de esta investigación no son servirá porque el procesamiento que hacemos es cuantitativo (en vez de cualitativo)**
- Otro 2.9% planteó que el espacio era incómodo para completar la encuesta, poca luz.
- Otro 2.9% Consultó por clave. **Debe dejar en blanco. La completamos quienes procesamos los datos a nivel país.**
- Un 2.9% tuvo error al completar los datos. Fueron corregidos y salvados. **OK**
- El 2.9% no completó toda la encuesta. **Se debe eliminar o reprogramar encuentro para finalizarla.**

Eje de análisis: N° 8 - Palabras del cuestionario no comprendidas por los/as alumnos/as

Persona que compila y sintetiza: Lunad Rocha, Juan Cruz

Síntesis de la información compilada:

1. La palabra más recurrente que no fue comprendida por los/as alumnos/as fue “**estimulante**”.
2. La segunda palabra más consultada por los/as alumnos/as acerca de su significado fue “**eficazmente**”.
3. La palabra “**indiferente**” fue consultada numerosas veces en un mismo grupo.
4. La palabra “**intereses**” fue consultada por su significado sólo en 3 grupos de alumnos/as.
5. Las acepciones “**Forma de vida**”; “**habilidades deportivas**”; “**progresión**” y “**satisfacción**” resultaron no comprendidas al menos una vez entre 34 grupos de alumnos/as.
6. En un grupo de alumnos/as sólo una persona consultó acerca de la **diferencia entre temas y tareas**.
7. En escasas oportunidades los/as alumnos/as expresaron no comprender la **diferenciación entre “me gusta mucho”, “me encanta” y “me parece genial”**.
8. La palabra “**frecuentemente**” fue consultada por un alumno
9. Cuantos estímulos significaban poco, normal, bastante o mucho.
10. Si era actividad física adentro o fuera de la escuela.

Eje de análisis: EJE N° 9 Palabras del cuestionario no comprendidas por los profesores

- Sin dificultades registradas en ningún caso.

Eje de análisis eje: Eje 10- Otras dificultades que consideren importantes para ser resueltas antes de realizar la administración definitiva de cuestionarios.

Síntesis de la información compilada:

1. No apresurarse y leer con atención el cuestionario ante su realización. ¡Importantísimo!
2. Docente manifestó que las preguntas eran muy rebuscadas.
3. Inasistencia de los alumnos por diversos motivos el día de la realización de dicho cuestionario.
Se puede prever si es por algo institucional. Se puede reprogramar si hubo muchas inasistencias y tomar en otro día a quienes no pudieron asistir ese día.

4.10. Anexo 10: Glosario 2017

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

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

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

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

- Tiempo libre:

Definición: Es aquel tiempo que se dedica a aquellas actividades que no corresponden a su trabajo formal ni a tareas domésticas esenciales.

Definición coloquial: En el caso de los/as estudiantes, se refiere al horario extra escolar, que no pertenece a una actividad escolar, incluyendo la realización de Educación Física en contra turno

Ejemplo: Cuando vas al club a participar de alguna actividad deportiva o realizar actividad física, a correr en la plaza, a la escuela de danzas, etc. Es el tiempo que queda después de ir a la escuela, hacer la tarea, comer, dormir, etc. Es el tiempo que no tienes que hacer nada en forma obligatoria

Ítem: “En una semana, ¿cuántas veces haces los siguientes ejercicios durante más de 15 minutos en tu tiempo libre?”

- Extenuante:

Definición: Enflaquecimiento, debilitación de fuerzas materiales. Cansar a alguien o algo hasta el máximo de sus posibilidades.

En relación a la actividad física, implica entrenar hasta el máximo de las posibilidades.

Definición coloquial: La palabra hace referencia a que se produce fatiga, cansancio o debilitamiento en la realización de la tarea. Actividad que produce un cansancio extremo.

Ejemplo: Cuando practicas algún deporte o actividad física que te resulta completamente agotadora.

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

- Moderado:

Definición: Que guarda un medio entre dos extremos

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

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

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

- A menudo:

Definición: Muchas veces, frecuentemente y con continuación.

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

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

-NUNCA / RARAMENTE (1 DÍA SOBRE 7),

-A VECES (2 DÍAS SOBRE 7)

-A MENUDO (3 O MÁS DÍAS SOBRE 7)

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

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

- Indiferente:

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

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

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

- Salir a correr:

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

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

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

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

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

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

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

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

Definición coloquial: Que se siente importante, que vale.

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

Ítem: “Me siento una persona tan valiosa como las otras”– página 2

- Autoestima:

Definición: Valoración positiva que se tiene de uno mismo

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

Ejemplo: Esta palabra no se encuentra escrita en el cuestionario, pero es muy probable que la utilicemos para responder otras preguntas en la parte del cuestionario que refieren a la autoestima, o como explicación para la pregunta anterior (“me siento una persona tan valiosa como las otras”)

- Fracaso:

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

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

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

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

- Cualidades:

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

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

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

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

- Gestos correctos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Control:

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

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

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

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

- El tiempo parece alterarse:

Definición: (alterarse) Alteración: cambiar, cambiarse

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

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

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

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

- Demandas de la situación

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

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

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

Ítem: “Siento que soy lo suficientemente bueno/a para hacer frente a las demandas de la situación”
(Página 3)

- Ejecutar:

Definición: Poner por obra algo, desempeñar con arte y facilidad algo, o sea, que requiere especial habilidad.

Definición coloquial: Realizar una acción, habilidad o técnica determinada

Ejemplo: Nadar y sentir satisfacción, participar de un juego en la clase o actividad en el cuál realizo acciones sin pensarlo y lo disfruto. Realizar el rol adelante sin pensar cómo mover cada parte de mi cuerpo que participa del movimiento. Cuando realizo lo que propone el/la profesor/a sin pensar.

Ítem: “me gusta lo que experimento con mi ejecución y me gustaría sentirlo de nuevo”; y la conjugación del verbo Ejecuto: “Ejecuto automáticamente, ambas en página 3

- Automáticamente:

Definición: Ejecución que funciona por sí sola. Acción corporal o mental que se realiza sin pensar, inconscientemente.

Definición coloquial: Acción corporal o mental que se realiza sin pensar, inconscientemente, o sea cuando no tenés que pensar cómo hacerlo, porque ya es parte de tu habilidad, ya es conocido.

Ejemplo: Cuando andás en bicicleta, no tenés que pensar cómo mover los pies, cómo agarrarte del manubrio, doblar, etc. Te sale automáticamente.

Ítem: En las clases de educación física... “Hago gestos correctos sin pensar, de forma automática.”
Hago cosas espontánea y automáticamente”– página 3

- Metas:

Definición: Fin a que se dirigen las acciones o deseos de alguien

Definición coloquial: Se refiere a los objetivos a cualquier plazo que alguien se proponga;

Ejemplo: Voy a practicar tal o cual habilidad o técnica porque quiere participar en el equipo; o quiero aprender algo porque me gusta o me servirá en el futuro para otra cosa. Este año quiero aprender el golpe de manos bajas. / El mes que viene quiero bajar el tiempo, corriendo los 100 metros más rápido.

Ítem: “Mis metas están claramente definidas”. Página 3

- Espontánea:

Definición: Voluntario, de propio impulso, que se produce aparentemente sin causa. Que se realiza por propia voluntad, sin estar coaccionado u obligado a ello. Se aplica a la persona que se comporta dejándose llevar por sus impulsos naturales y sin reprimirse por consideraciones dictadas por la razón.

Definición coloquial: Acción voluntaria o de iniciativa propia, surge en un determinado momento en reacción o respuesta de algún estímulo. Actividad que realizo sin pensar, donde nadie me dice lo que debo o como debo hacerlo.

Ejemplo: Sin que nadie me lo diga o sin pensarlo mucho, me doy cuenta que tengo que correr más rápido o estar más atento para recibir un buen pase.

Cuando practicás algún deporte con pelota y perdés la posesión de la misma, de forma espontánea intentas recuperarla.

Ante alguna situación que se me presenta la resuelvo prácticamente sin darme cuenta, por ejemplo al tirar al arco hacia un lugar u otro respecto a donde está el arquero, sin haberlo pensado tanto.

Ítem: “En las clases de Educación Física... “Hago las cosas espontánea y automáticamente”) – página 3

- Reconfortante:

Definición: Que devuelve la fuerza, el bienestar o el ánimo perdidos.

Definición coloquial: Actividad en la que sentimos que recuperamos la energía. Cuando realizamos un ejercicio y recuperamos el estado de bienestar al realizarlo. Actividad que me otorga en cierta manera placer al realizarla porque me permite volver al estado de bienestar deseado.

Ejemplo: Cuando estás jugando al vóley y te sentís con fuerzas y ánimo de continuar realizándolo.

Cuando la experiencia, ejercicio o actividad que estoy realizando me resulta beneficiosa y agradable.

Ítem: “Encuentro la experiencia muy valiosa y reconfortante” Página 3.

- El paso del tiempo parece ser diferente al normal:

Definición: Normal: Se aplica a todo aquello que se halla en su estado natural, a todo aquello que sirve como norma o regla, a todo aquello que se ajusta a normas fijadas de antemano; a todo aquello que es común, usual o frecuente. También se aplica a las situaciones que son estadísticamente rutinarias o muy similares a la rutina. Se considera normal todo aquello que no se sale de lo establecido. También se califica como normal todo aquello que se encuentra en su medio natural: lo que se toma como norma o regla, aquello que es regular y ordinario.

Definición coloquial: Percepción que se tiene del tiempo, no se refiere al tiempo real. El tiempo que transcurre no se asemeja al normal, parece ser distinto. Puede ser más rápido o más lento según lo que percibo.

Ejemplo: Hoy para mí la clase de educación física fue más de una hora, no se pasaba más el tiempo, será porque a mí no me gusta la gimnasia deportiva. Los ejemplos estarían supeditados al grado de interés por realizar algo o no.

Ítem: “el paso del tiempo parece ser diferente al normal” (página 3).Es para destacar que en general los ítems que incluyen la percepción del tiempo y que los/as alumnos/as las leyeron como “repetidas” son de CONTROL.

- Control:

Definición: Significa comprobación, inspección, fiscalización o intervención. Actividad orientada a la organización, hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos bajo mecanismos de medición cualitativos y cuantitativos. Mecanismo que permite corregir posibles desviaciones, a fin de lograr el cumplimiento de los objetivos. El control se entiende no como un proceso netamente técnico de seguimiento, sino también como un proceso informal donde se evalúan factores culturales, organizativos, humanos y grupales.

Definición coloquial: Sensación de seguridad en relación a lo que estoy haciendo, de manejar la situación, mi cuerpo, mis acciones, etc. Dominar lo que estoy haciendo.

Ejemplo: El control del cuerpo se encuentra íntimamente ligado al correcto funcionamiento y dominio de la tonicidad. Por ello, la ejecución de un acto motor voluntario es imposible si no se tiene control sobre la tensión de los músculos que intervienen en los movimientos. El dominio corporal se consigue cuando tenemos control sobre todos los elementos que intervienen en la elaboración del esquema

corporal, es decir, sobre: tonicidad, esquema postural, control respiratorio, lateralización, estructuración espacio-temporal y control motor práctico.

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

Página 4 del cuestionario: eficazmente, estimulante, forma física, formar parte de un club de entrenamiento, progresión.

- Eficazmente:

Definición: EFICAZ:

Que produce el efecto esperado o que va bien para una determinada cosa. Es la capacidad de poder alcanzar un objetivo o propósito que se ha propuesto, de poder lograr el efecto esperado sobre algo determinado.

Definición coloquial: Lograr que los ejercicios o actividades que realizo en la clase de Educación Física, cumplan con el objetivo que me propuse.

Conseguir un resultado determinado.

Ejemplo: Cuando realizas el saque en voleibol, la pelota pasa al campo contrario y cae en el lugar que querías.

Cuando pateás la pelota, lográs pegarle bien y se dirige al lugar donde vos querías

Ítem: “En las clases de Educación Física... “Realizo los ejercicios eficazmente” –página 4

- Estimulante:

Definición: Estimular: hacer que alguien quiera hacer algo o hacerlo en mayor medida

Definición coloquial: Es algo que invita/incita/anima a realizar algo porque nos produce algún interés. Es realizar una actividad que nos gusta y da placer.

Realizar una actividad que nos motive, y que el hacerlo produzca placer en quien lo realiza.

Ejemplo: Realizás la clase de educación física porque te gusta, te anima a hacer actividad física. Participar de la clase porque es excitante, divertida, contagia hacerla.

Ítem: “Participo de la clase de educación física... porque la educación física es estimulante”) – página 4

- Mi forma física:

Definición: Propio estado corporal/físico

Definición coloquial: Interés en el desarrollo del estado corporal / físico en general, o sea, me importa mejorar mi estado físico general.

Ejemplo: Cómo se desempeña el cuerpo en función a su resistencia, fuerza o las cualidades físicas en función del deporte, técnica, habilidad (y la vida cotidiana).

Por ejemplo, practicar alguna actividad físico/deportiva para mantenerme ágil, dentro de los percentiles de salud adecuados, con un ritmo de vida saludable, que produce sensación de bienestar y armonía entre en interior y exterior de una persona.

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

- Formar parte de un club deportivo de entrenamiento:

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

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

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

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

Palabras del los cuestionarios 2017:

- Estímulos

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

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

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

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

- Frecuentemente

Definición: Repetición a menudo de un acto o suceso

Definición coloquial: Hace referencia a la participación repetida de los/as alumnos/as en la toma de decisiones dentro de la clase

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

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

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

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

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

Pregunta 29 “Frecuentemente, podemos decidir entre diferentes tareas”

- Habilidades

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

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

Existen distintos tipos de habilidades.

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

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

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

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

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

Ejemplos:

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

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

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

“el/la alumno 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 alumno 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/as 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. yprnl. 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 disfrutas y aprecias mucho hacer esa actividad en la escuela.

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

Ítem: Valora las siguientes afirmaciones...

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

- Me parece genial

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

Definición coloquial: Dentro del contexto planteado, el referirse a “me parece genial”, hace mención a que la educación física propicia un espacio para crear, innovar y dar riendas sueltas a la imaginación tanto de los/as alumnos/as como de los/as 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 los/as 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. (The free dictionary.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 vóley 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. (The free dictionary.com/tarea)

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

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

Ítem: QA16 – pagina 2 – N* 28 y 29

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.11. Anexo 11: Planilla datos QPA2016

| U.A. | País | Clave | Género | Edad | Años_Exp | Años_Clas | Centro |
|------|------|-------|--------|------|----------|-----------|--------|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 33 | 10 | 3 | 1 |
| 2 | 1 | 2 | 1 | 40 | 14 | 14 | 2 |
| 3 | 1 | 3 | 0 | 35 | 13 | 4 | 2 |
| 4 | 1 | 4 | 0 | 37 | 14 | 3 | 1 |
| 5 | 1 | 5 | 1 | 41 | 19 | 15 | 1 |
| 6 | 1 | 6 | 1 | 30 | 6 | 1 | 1 |
| 7 | 1 | 7 | 0 | 32 | 6 | 3 | 1 |
| 8 | 1 | 8 | 1 | 50 | 25 | 25 | 1 |
| 9 | 1 | 9 | 1 | 40 | 20 | 20 | 1 |
| 10 | 1 | 10 | 1 | 36 | 12 | 12 | 2 |
| 11 | 1 | 11 | 0 | 54 | 28 | 12 | 2 |
| 12 | 1 | 12 | 1 | 48 | 16 | 16 | 2 |
| 13 | 1 | 13 | 1 | 55 | 35 | 2 | 2 |
| 14 | 1 | 14 | 0 | 36 | 6 | 2 | 2 |
| 15 | 1 | 15 | 1 | 60 | 38 | 38 | 2 |
| 16 | 1 | 16 | 0 | 46 | 26 | 8 | 1 |
| 17 | 1 | 17 | 0 | 49 | 26 | 3 | 2 |
| 18 | 1 | 18 | 1 | 40 | 12 | 9 | 1 |
| 19 | 1 | 19 | 1 | 48 | 25 | 2 | 2 |
| 20 | 1 | 20 | 0 | 35 | 16 | 1 | 2 |
| 21 | 1 | 21 | 1 | 32 | 7 | 5 | 2 |
| 22 | 1 | 22 | 1 | 34 | 10 | 10 | 2 |
| 23 | 1 | 23 | 0 | 48 | 26 | 26 | 2 |
| 24 | 1 | 24 | 0 | 49 | 26 | 10 | 1 |
| 25 | 1 | 25 | 0 | 43 | 22 | 20 | 1 |
| 26 | 1 | 26 | 1 | 48 | 22 | 3 | 1 |
| 27 | 1 | 27 | 1 | 33 | 8 | 1 | 1 |
| 28 | 1 | 28 | 1 | 51 | 31 | 1 | 1 |
| 29 | 1 | 29 | 0 | 39 | 15 | 4 | 2 |
| 30 | 1 | 30 | 0 | 38 | 14 | 1 | 1 |
| 31 | 1 | 31 | 0 | 42 | 12 | 1 | 2 |
| 32 | 1 | 32 | 1 | 25 | 2 | 2 | 2 |
| 33 | 1 | 33 | 0 | 38 | 15 | 5 | 1 |
| 34 | 1 | 34 | 1 | 36 | 10 | 2 | 2 |
| 35 | 1 | 35 | 1 | 46 | 23 | 1 | 1 |
| 36 | 1 | 36 | 0 | 24 | 1 | 1 | 1 |
| 37 | 1 | 37 | 1 | 30 | 4 | 3 | 1 |
| 38 | 1 | 38 | 0 | 38 | 10 | 2 | 1 |
| 39 | 1 | 39 | 1 | 35 | 11 | 2 | 1 |
| 40 | 1 | 40 | 0 | 55 | 20 | 2 | 1 |
| 41 | 1 | 41 | 1 | 45 | 24 | 6 | 2 |
| 42 | 1 | 42 | 0 | 36 | 10 | 1 | 2 |
| 43 | 1 | 43 | 0 | 49 | 25 | 25 | 2 |
| 44 | 1 | 44 | 0 | 57 | 36 | 7 | 2 |
| 45 | 1 | 45 | 0 | 23 | 2 | 1 | 2 |
| 46 | 1 | 46 | 0 | 52 | 25 | 2 | 1 |
| 47 | 1 | 47 | 1 | 40 | 16 | 2 | 1 |
| 48 | 1 | 48 | 0 | 58 | 31 | 3 | 1 |
| 49 | 1 | 49 | 1 | 52 | 20 | 2 | 2 |

Página 1

| | | | | | | | |
|-----|---|-----|---|----|----|----|---|
| 50 | 1 | 50 | 0 | 39 | 12 | 12 | 2 |
| 51 | 1 | 51 | 0 | 39 | 13 | 4 | 2 |
| 52 | 1 | 52 | 0 | 56 | 27 | 1 | 1 |
| 53 | 1 | 53 | 0 | 36 | 11 | 1 | 2 |
| 54 | 1 | 54 | 0 | 27 | 6 | 1 | 1 |
| 55 | 1 | 55 | 1 | 30 | 13 | 2 | 2 |
| 56 | 1 | 56 | 0 | 40 | 18 | 15 | 2 |
| 57 | 1 | 57 | 1 | 45 | 22 | 12 | 2 |
| 58 | 1 | 58 | 1 | 35 | 7 | 6 | 2 |
| 59 | 1 | 59 | 1 | 36 | 6 | 3 | 2 |
| 60 | 1 | 60 | 0 | 27 | 3 | 3 | 2 |
| 61 | 1 | 61 | 1 | 37 | 15 | 15 | 2 |
| 62 | 1 | 62 | 0 | 49 | 26 | 26 | 2 |
| 63 | 1 | 63 | 0 | 27 | 8 | 5 | 1 |
| 64 | 1 | 64 | 1 | 31 | 8 | 8 | 1 |
| 65 | 1 | 65 | 1 | 35 | 8 | 1 | 2 |
| 66 | 1 | 66 | 1 | 27 | 1 | 1 | 1 |
| 67 | 1 | 67 | 0 | 27 | 6 | 1 | 1 |
| 68 | 1 | 68 | 1 | 35 | 8 | 1 | 1 |
| 69 | 1 | 69 | 1 | 44 | 18 | 2 | 2 |
| 70 | 1 | 70 | 0 | 60 | 30 | 3 | 1 |
| 71 | 1 | 71 | 1 | 46 | 24 | 23 | 2 |
| 72 | 1 | 72 | 0 | 30 | 8 | 8 | 2 |
| 73 | 1 | 73 | 0 | 30 | 7 | 7 | 2 |
| 74 | 1 | 74 | 0 | 51 | 25 | 3 | 1 |
| 75 | 1 | 75 | 0 | 47 | 27 | 1 | 1 |
| 76 | 1 | 76 | 1 | 35 | 7 | 6 | 2 |
| 77 | 1 | 77 | 1 | 26 | 6 | 2 | 2 |
| 78 | 1 | 78 | 1 | 37 | 10 | 1 | 2 |
| 79 | 1 | 79 | 1 | 41 | 12 | 1 | 2 |
| 80 | 1 | 80 | 0 | 43 | 10 | 1 | 1 |
| 81 | 1 | 81 | 1 | 43 | 15 | 3 | 1 |
| 82 | 1 | 82 | 0 | 50 | 30 | 15 | 1 |
| 83 | 1 | 83 | 0 | 38 | 12 | 2 | 1 |
| 84 | 1 | 84 | 0 | 26 | 4 | 2 | 2 |
| 85 | 1 | 85 | 1 | 30 | 6 | 3 | 2 |
| 86 | 1 | 86 | 1 | 52 | 20 | 2 | 2 |
| 87 | 1 | 87 | 0 | 35 | 10 | 2 | 1 |
| 88 | 1 | 88 | 1 | 25 | 3 | 2 | 2 |
| 89 | 1 | 89 | 0 | 25 | 2 | 2 | 2 |
| 90 | 1 | 90 | 0 | 42 | 19 | 19 | 1 |
| 91 | 1 | 91 | 0 | 30 | 6 | 1 | 1 |
| 92 | 1 | 92 | 1 | 53 | 31 | 3 | 1 |
| 93 | 1 | 93 | 1 | 41 | 18 | 5 | 1 |
| 94 | 1 | 94 | 0 | 46 | 25 | 10 | 1 |
| 95 | 1 | 95 | 0 | 33 | 7 | 1 | 1 |
| 96 | 1 | 96 | 1 | 34 | 10 | 2 | 1 |
| 97 | 1 | 97 | 0 | 47 | 25 | 9 | 1 |
| 98 | 1 | 98 | 0 | 42 | 15 | 4 | 1 |
| 99 | 1 | 99 | 0 | 56 | 31 | 4 | 1 |
| 100 | 1 | 100 | 1 | 35 | 9 | 8 | 1 |
| 101 | 1 | 101 | 1 | 30 | 6 | 1 | 1 |
| 102 | 1 | 102 | 0 | 51 | 25 | 23 | 1 |
| 103 | 1 | 103 | 1 | 47 | 27 | 3 | 1 |
| 104 | 1 | 104 | 1 | 26 | 4 | 1 | 2 |
| 105 | 1 | 105 | 1 | 35 | 10 | 1 | 1 |

Página 2

Página 3

| Grupos 1 | Grupos 2 | Grupos 3 | NivelSE_a | Aut 1 | Rel1 | Comp1 |
|----------|----------|----------|-----------|-------|------|-------|
| 0 | 1 | 0 | 2 | 3 | 3 | 1 |
| 0 | 1 | 1 | 2 | 4 | 4 | 2 |
| 0 | 1 | 1 | 2 | 4 | 4 | 1 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 4 | 4 | 5 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | 3 | 2 |
| 0 | 1 | 1 | 2 | 5 | 5 | 1 |
| 0 | 1 | 0 | 2 | 4 | 3 | 4 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 5 | 4 |
| 0 | 0 | 1 | 2 | 5 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 3 | 1 |
| 0 | 1 | 0 | 2 | 4 | 4 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 | 1 |
| 0 | 1 | 1 | 2 | 4 | 5 | 2 |
| 0 | 1 | 1 | 2 | 4 | 2 | 4 |
| 1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 4 | 1 |
| 1 | 0 | 0 | 2 | 5 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 4 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 4 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 4 | 2 |
| 0 | 1 | 0 | 1 | 4 | 5 | 4 |
| 0 | 1 | 1 | 2 | 4 | 3 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 1 | 0 | 1 | 2 | 4 | 1 | 4 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 4 | 1 |
| 1 | 1 | 0 | 2 | 4 | 4 | 2 |
| 0 | 1 | 0 | 3 | 4 | 4 | 1 |
| 0 | 1 | 1 | 2 | 3 | 5 | 3 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 5 | 1 |
| 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 5 | 1 |
| 0 | 0 | 1 | 1 | 5 | 5 | 1 |
| 0 | 1 | 1 | 2 | 5 | 4 | 1 |
| 1 | 0 | 0 | 2 | 4 | 4 | 1 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 4 | 4 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | 4 | 2 |
| 0 | 1 | 0 | 2 | 5 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 5 | 4 |
| 0 | 1 | 1 | 3 | 4 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 5 | 1 |
| 0 | 1 | 1 | 2 | 4 | 4 | 1 |
| 1 | 1 | 0 | 2 | 4 | 5 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | 4 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | 5 | 4 |
| 1 | 0 | 0 | 2 | 4 | 4 | 4 |
| 0 | 1 | 1 | 2 | 5 | 5 | 1 |

Página 4

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | 5 | 1 |
| 0 | 0 | 1 | 3 | 5 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | 2 | 1 |
| 1 | 0 | 0 | 3 | 5 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 0 | 1 | 4 | 4 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 3 | 4 |
| 1 | 0 | 0 | 2 | 5 | 4 | 1 |
| 1 | 0 | 0 | 2 | 5 | 4 | 1 |
| 1 | 1 | 0 | 3 | 5 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 0 | 3 | 5 | 5 | 2 |
| 1 | 1 | 0 | 2 | 3 | 4 | 2 |
| 0 | 0 | 1 | 2 | 4 | 4 | 2 |
| 0 | 0 | 1 | 2 | 5 | 4 | 2 |
| 0 | 0 | 1 | 2 | 5 | 5 | 1 |
| 1 | 0 | 0 | 2 | 5 | 5 | 1 |
| 0 | 1 | 1 | 3 | 2 | 4 | 2 |
| 1 | 1 | 0 | 2 | 4 | 4 | 5 |
| 1 | 1 | 0 | 1 | 4 | 4 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | 4 | 2 |
| 0 | 1 | 0 | 2 | 5 | 2 | 4 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 4 | 4 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 4 | 1 |
| 1 | 1 | 0 | 2 | 3 | 4 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 4 | 1 |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 1 | 1 | 0 | 3 | 5 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 4 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 0 | 2 | 5 | 5 | 5 |
| 0 | 1 | 1 | 2 | 4 | 5 | 2 |
| 0 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 |
| 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 5 | 4 |
| 1 | 1 | 0 | 1 | 4 | 4 | 4 |
| 0 | 1 | 0 | 2 | 4 | 5 | 1 |
| 0 | 1 | 0 | 2 | 5 | 5 | 1 |
| 0 | 1 | 1 | 2 | 5 | 5 | 1 |
| 0 | 1 | 0 | 2 | 5 | 4 | 5 |
| 2 | 0 | 0 | 3 | 4 | 4 | 2 |
| 0 | 2 | 1 | 3 | 4 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 2 |
| 1 | 1 | 0 | 2 | 5 | 5 | 1 |
| 0 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 4 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 5 | 3 |
| 0 | 1 | 1 | 2 | 5 | 4 | 2 |
| 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| 1 | 0 | 0 | 2 | 5 | 4 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 0 | 0 | 0 | 2 | 4 | 3 | 1 |
| 0 | 1 | 1 | 2 | 4 | 4 | 5 |
| 0 | 1 | 1 | 2 | 5 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 0 | 2 | 5 | 5 | 1 |
| 0 | 1 | 0 | 1 | 5 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 4 | 2 |
| 1 | 1 | 0 | 2 | 5 | 5 | 1 |

Página 5

Página 6

| Comp2 | Aut2 | Rel2 | Voc1 | Rel3 | Aut3 | Rel4 | |
|-------|------|------|------|------|------|------|--|
| 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | |
| 4 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | |
| 3 | 1 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | |
| 5 | 2 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | |
| 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | |
| 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | |
| 2 | 1 | 3 | 4 | 4 | 1 | 1 | |
| 4 | 2 | 5 | 5 | 2 | 5 | 1 | |
| 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | |
| 4 | 1 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | |
| 3 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | |
| 4 | 2 | 4 | 5 | 2 | 5 | 2 | |
| 1 | 1 | 5 | 5 | 1 | 5 | 4 | |
| 3 | 2 | 4 | 5 | 4 | 3 | 3 | |
| 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | |
| 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | |
| 5 | 1 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | |
| 3 | 4 | 2 | 5 | 5 | 4 | 2 | |
| 4 | 1 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | |
| 4 | 2 | 5 | 4 | 2 | 5 | 5 | |
| 5 | 3 | 5 | 2 | 2 | 5 | 3 | |
| 3 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | |
| 2 | 2 | 4 | 4 | 5 | 4 | 2 | |
| 4 | 2 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | |
| 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | |
| 4 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | |
| 3 | 1 | 4 | 5 | 2 | 3 | 2 | |
| 4 | 1 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | |
| 3 | 2 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | |
| 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | |
| 3 | 2 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | |
| 3 | 1 | 5 | 5 | 3 | 2 | 1 | |
| 3 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | |
| 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | |
| 4 | 1 | 5 | 5 | 2 | 5 | 3 | |
| 1 | 1 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | |
| 3 | 1 | 4 | 5 | 2 | 5 | 2 | |
| 4 | 1 | 4 | 5 | 2 | 4 | 2 | |
| 4 | 1 | 5 | 5 | 1 | 5 | 3 | |
| 4 | 1 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | |
| 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | |
| 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | |
| 5 | 1 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | |
| 3 | 1 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | |
| 4 | 1 | 4 | 3 | 2 | 4 | 1 | |
| 4 | 2 | 5 | 3 | 1 | 5 | 3 | |
| 4 | 1 | 4 | 5 | 1 | 4 | 3 | |
| 4 | 1 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | |
| 3 | 1 | 5 | 5 | 4 | 5 | 2 | |

Página 7

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 | 1 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 |
| 4 | 1 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 |
| 3 | 1 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 |
| 4 | 1 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 |
| 3 | 1 | 4 | 5 | 4 | 3 | 2 |
| 4 | 2 | 5 | 4 | 2 | 4 | 3 |
| 3 | 2 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 |
| 3 | 1 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 |
| 5 | 1 | 5 | 5 | 3 | 5 | 2 |
| 5 | 1 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 |
| 4 | 2 | 4 | 5 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | 2 | 4 | 5 | 3 | 3 | 2 |
| 3 | 2 | 5 | 5 | 3 | 4 | 2 |
| 5 | 1 | 5 | 5 | 3 | 3 | 1 |
| 3 | 1 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 |
| 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 5 | 2 |
| 3 | 1 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 |
| 3 | 1 | 4 | 5 | 4 | 3 | 2 |
| 3 | 2 | 3 | 5 | 4 | 4 | 2 |
| 5 | 3 | 2 | 3 | 1 | 4 | 2 |
| 3 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 4 | 3 | 5 | 5 | 2 | 4 | 3 |
| 4 | 1 | 4 | 5 | 1 | 3 | 4 |
| 4 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 |
| 5 | 1 | 4 | 5 | 1 | 5 | 4 |
| 3 | 2 | 4 | 5 | 2 | 4 | 2 |
| 5 | 1 | 5 | 5 | 3 | 5 | 2 |
| 3 | 2 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 4 | 2 |
| 5 | 1 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 |
| 3 | 1 | 4 | 5 | 3 | 5 | 3 |
| 2 | 3 | 4 | 5 | 2 | 2 | 4 |
| 3 | 2 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 4 | 2 | 4 | 5 | 2 | 4 | 2 |
| 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 |
| 3 | 1 | 5 | 5 | 4 | 5 | 2 |
| 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 |
| 3 | 2 | 5 | 5 | 3 | 4 | 2 |
| 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 2 |
| 4 | 2 | 5 | 5 | 2 | 5 | 2 |
| 3 | 1 | 5 | 3 | 5 | 5 | 2 |
| 4 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 |
| 3 | 1 | 5 | 5 | 3 | 4 | 3 |
| 4 | 1 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 |
| 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 1 |
| 5 | 1 | 4 | 5 | 5 | 3 | 1 |
| 4 | 1 | 4 | 5 | 2 | 5 | 3 |
| 5 | 1 | 4 | 5 | 1 | 5 | 3 |
| 4 | 2 | 5 | 4 | 2 | 4 | 1 |
| 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 |
| 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 1 | 5 | 5 | 2 | 5 | 4 |
| 5 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 |
| 4 | 1 | 5 | 5 | 4 | 5 | 1 |

Página 8

Página 9

| Comp3 | Aut4 | Comp4 | Voc2 | Aut5 | Comp5 | Rel5 |
|-------|------|-------|------|------|-------|------|
| 2 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 |
| 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 |
| 3 | 5 | 1 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 2 | 4 | 1 | 3 | 4 | 4 |
| 5 | 3 | 3 | 1 | 3 | 4 | 4 |
| 5 | 2 | 4 | 2 | 4 | 1 | 4 |
| 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 |
| 5 | 2 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4 |
| 5 | 1 | 4 | 5 | 4 | 1 | 4 |
| 4 | 2 | 4 | 1 | 5 | 1 | 4 |
| 2 | 3 | 4 | 5 | 4 | 2 | 4 |
| 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 |
| 5 | 2 | 4 | 4 | 4 | 1 | 3 |
| 5 | 4 | 5 | 2 | 4 | 3 | 4 |
| 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 3 | 4 |
| 3 | 1 | 5 | 1 | 4 | 4 | 4 |
| 2 | 1 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 |
| 4 | 1 | 4 | 5 | 3 | 2 | 4 |
| 4 | 1 | 4 | 5 | 4 | 2 | 4 |
| 4 | 2 | 4 | 1 | 3 | 2 | 3 |
| 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 2 | 3 |
| 4 | 2 | 4 | 5 | 4 | 3 | 2 |
| 4 | 2 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4 |
| 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 4 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | 2 | 4 | 1 | 3 | 2 | 4 |
| 5 | 2 | 3 | 1 | 4 | 1 | 3 |
| 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 |
| 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 |
| 5 | 1 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 |
| 2 | 2 | 4 | 5 | 3 | 2 | 5 |
| 5 | 1 | 4 | 2 | 4 | 3 | 2 |
| 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 1 | 5 |
| 4 | 2 | 4 | 5 | 4 | 1 | 5 |
| 5 | 5 | 4 | 5 | 1 | 3 | 3 |
| 5 | 1 | 4 | 1 | 4 | 2 | 4 |
| 5 | 2 | 4 | 1 | 3 | 2 | 4 |
| 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 1 | 3 |
| 4 | 1 | 4 | 5 | 1 | 3 | 1 |
| 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 |
| 5 | 1 | 5 | 2 | 5 | 1 | 5 |
| 5 | 1 | 5 | 1 | 5 | 1 | 5 |
| 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 |
| 4 | 1 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| 5 | 1 | 5 | 3 | 4 | 1 | 4 |
| 4 | 1 | 4 | 5 | 4 | 1 | 4 |
| 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| 5 | 2 | 4 | 1 | 5 | 1 | 4 |

Página 10

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | 1 | 4 | 5 | 4 | 1 | 4 |
| 5 | 2 | 4 | 5 | 4 | 1 | 4 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 1 | 5 | 3 | 5 | 1 | 5 |
| 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 5 | 3 |
| 4 | 3 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 |
| 4 | 1 | 5 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 1 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 1 | 5 |
| 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 1 | 5 |
| 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 |
| 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 1 | 2 |
| 5 | 4 | 4 | 2 | 1 | 2 | 4 |
| 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 2 | 3 |
| 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 5 | 3 |
| 4 | 2 | 4 | 5 | 2 | 2 | 3 |
| 5 | 1 | 4 | 5 | 5 | 1 | 4 |
| 5 | 1 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 |
| 4 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 3 |
| 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 |
| 4 | 1 | 4 | 1 | 3 | 4 | 3 |
| 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 1 | 5 |
| 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 |
| 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 5 | 5 |
| 5 | 2 | 5 | 1 | 5 | 1 | 4 |
| 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 1 | 3 | 5 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 |
| 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 |
| 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 1 | 5 |
| 4 | 4 | 3 | 5 | 3 | 2 | 4 |
| 5 | 2 | 4 | 1 | 5 | 1 | 4 |
| 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 2 | 3 |
| 5 | 3 | 4 | 1 | 3 | 3 | 4 |
| 4 | 2 | 3 | 5 | 3 | 2 | 3 |
| 5 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 |
| 5 | 1 | 4 | 5 | 1 | 4 | 4 |
| 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 4 | 2 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 |
| 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 |
| 5 | 2 | 5 | 5 | 1 | 4 | 1 |
| 5 | 1 | 5 | 1 | 3 | 1 | 4 |
| 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 |
| 5 | 1 | 5 | 1 | 2 | 4 | 2 |
| 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 |
| 5 | 2 | 4 | 2 | 4 | 1 | 4 |
| 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 1 | 5 |
| 5 | 1 | 4 | 5 | 5 | 1 | 5 |
| 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 |
| 5 | 1 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 |

Página 11

Página 12

| Rel6 | Voc3 | Aut6 | Rel7 | Comp6 | Voc4 | Aut7 |
|------|------|------|------|-------|------|------|
| 3 | 2 | 4 | 2 | 1 | 3 | 1 |
| 4 | 2 | 2 | 5 | 2 | 4 | 4 |
| 5 | 1 | 4 | 5 | 2 | 1 | 5 |
| 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 5 | 2 |
| 3 | 5 | 5 | 4 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | 5 | 5 | 3 | 1 | 5 | 1 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 |
| 2 | 5 | 5 | 2 | 2 | 5 | 2 |
| 4 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 2 |
| 4 | 4 | 5 | 1 | 1 | 4 | 1 |
| 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 4 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 4 | 5 | 5 | 3 | 1 | 5 | 2 |
| 2 | 4 | 4 | 2 | 1 | 4 | 2 |
| 4 | 5 | 5 | 4 | 1 | 5 | 1 |
| 5 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 1 | 5 | 4 | 1 | 1 | 4 | 2 |
| 2 | 5 | 5 | 1 | 5 | 4 | 4 |
| 2 | 4 | 4 | 1 | 2 | 5 | 1 |
| 1 | 5 | 5 | 1 | 1 | 4 | 1 |
| 2 | 3 | 4 | 2 | 1 | 3 | 3 |
| 4 | 5 | 4 | 2 | 2 | 5 | 2 |
| 5 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 |
| 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| 2 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 1 |
| 3 | 2 | 5 | 1 | 1 | 4 | 2 |
| 1 | 5 | 5 | 3 | 1 | 5 | 1 |
| 3 | 4 | 4 | 2 | 1 | 4 | 1 |
| 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| 4 | 5 | 5 | 2 | 4 | 2 | 2 |
| 3 | 3 | 4 | 1 | 4 | 3 | 3 |
| 1 | 4 | 4 | 2 | 1 | 3 | 1 |
| 2 | 5 | 4 | 1 | 1 | 5 | 3 |
| 1 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 4 | 5 | 4 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 1 | 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 5 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 |
| 1 | 5 | 5 | 1 | 1 | 4 | 2 |
| 1 | 5 | 5 | 3 | 1 | 5 | 1 |
| 2 | 4 | 4 | 1 | 2 | 3 | 5 |
| 1 | 5 | 5 | 1 | 1 | 3 | 1 |
| 1 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 |
| 4 | 4 | 5 | 2 | 1 | 3 | 1 |
| 1 | 3 | 4 | 1 | 1 | 3 | 1 |
| 2 | 5 | 4 | 1 | 1 | 4 | 5 |
| 4 | 5 | 4 | 2 | 1 | 4 | 2 |
| 1 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 |

Página 13

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 5 | 4 | 1 | 1 | 4 | 1 |
| 1 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 4 | 4 | 5 | 3 | 1 | 5 | 1 |
| 3 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 |
| 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 |
| 4 | 4 | 5 | 2 | 1 | 5 | 2 |
| 2 | 5 | 5 | 1 | 2 | 5 | 2 |
| 2 | 5 | 5 | 2 | 1 | 5 | 1 |
| 1 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 3 | 5 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 4 | 5 | 4 | 1 | 1 | 5 | 2 |
| 4 | 5 | 5 | 3 | 1 | 5 | 1 |
| 2 | 5 | 5 | 2 | 1 | 5 | 2 |
| 2 | 5 | 4 | 2 | 1 | 4 | 2 |
| 4 | 5 | 4 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 |
| 4 | 5 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 |
| 1 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 1 |
| 2 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 2 | 5 | 4 | 4 | 1 | 5 | 3 |
| 2 | 5 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 |
| 1 | 3 | 4 | 1 | 1 | 3 | 2 |
| 2 | 5 | 1 | 1 | 1 | 5 | 2 |
| 2 | 5 | 5 | 2 | 1 | 5 | 1 |
| 2 | 4 | 4 | 2 | 1 | 4 | 2 |
| 4 | 5 | 5 | 2 | 2 | 5 | 2 |
| 3 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 2 | 3 | 5 | 2 | 4 | 4 | 3 |
| 5 | 5 | 1 | 5 | 2 | 3 | 5 |
| 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 |
| 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 5 | 2 |
| 2 | 5 | 4 | 1 | 1 | 5 | 3 |
| 3 | 5 | 3 | 1 | 1 | 5 | 4 |
| 1 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 4 | 1 | 2 | 4 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 1 | 1 | 4 | 2 |
| 2 | 5 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 |
| 2 | 3 | 4 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 1 | 5 | 5 | 1 | 2 | 4 | 1 |
| 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| 4 | 5 | 5 | 3 | 3 | 4 | 2 |
| 2 | 4 | 4 | 2 | 1 | 3 | 2 |
| 4 | 5 | 5 | 3 | 2 | 5 | 2 |
| 5 | 5 | 5 | 3 | 1 | 5 | 1 |
| 3 | 5 | 5 | 3 | 2 | 5 | 3 |
| 3 | 5 | 5 | 3 | 1 | 5 | 2 |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 |
| 3 | 5 | 5 | 3 | 1 | 5 | 1 |
| 1 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 4 | 5 | 5 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 |
| 4 | 5 | 5 | 1 | 2 | 5 | 1 |

Página 14

Página 15

| Rel8 | Voc5 | Amot1 | Amot2 | Amot3 | RegExtSoc | RegExtSoc |
|------|------|-------|-------|-------|-----------|-----------|
| 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 1 | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 |
| 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 |
| 5 | 1 | 5 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 5 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | 5 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| 5 | 5 | 1 | 5 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 |
| 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 |
| 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 2 | 5 |
| 5 | 4 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 5 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 4 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 |
| 4 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 |
| 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Página 16

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 5 | 3 | 5 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 |
| 4 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 3 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 3 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 2 | 5 | 1 | 4 | 1 | 4 | 1 |
| 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 4 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 4 | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 5 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 5 | 1 | 4 | 1 | 2 | 2 |
| 5 | 4 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 4 | 5 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 5 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 4 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 5 | 2 | 5 | 1 | 1 | 4 |
| 4 | 5 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 |

Página 17

Página 18

| RegExtSoc | RegExtMa | RegExtMa | RegExtMa | RegIntroy | RegIntroy | RegIntroy |
|-----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 4 |
| 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 4 | 5 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | 5 | 1 |
| 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 |
| 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 |
| 1 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 5 |
| 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 5 | 5 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 |
| 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 5 | 4 |
| 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 |
| 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 |
| 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 5 | 4 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 5 |
| 2 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 1 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 2 |
| 1 | 2 | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 |
| 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 |
| 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 5 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 1 | 1 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 |
| 1 | 4 | 4 | 1 | 1 | 4 | 4 |
| 1 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| 1 | 1 | 3 | 1 | 5 | 3 | 5 |
| 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 1 | 2 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 |
| 2 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |

Página 19

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 1 | 4 | 4 | 3 | 5 | 3 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 | 3 |
| 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 3 | 4 | 5 | 5 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 5 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| 1 | 1 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 |
| 2 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 3 |
| 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 4 | 3 |
| 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 5 | 5 |
| 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 5 | 5 |
| 1 | 1 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 |
| 1 | 1 | 4 | 4 | 5 | 5 | 2 |
| 2 | 2 | 2 | 3 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 2 | 2 | 1 | 5 | 5 | 5 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 |
| 1 | 2 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 3 |
| 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 3 | 2 | 2 | 1 | 4 | 3 | 5 |
| 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 5 | 3 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 2 | 3 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 |
| 1 | 2 | 4 | 2 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 2 | 5 | 2 | 4 | 5 | 3 |
| 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| 1 | 1 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 |
| 1 | 2 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 |
| 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 1 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 |
| 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 |
| 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 5 | 1 |
| 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

Página 20

Página 21

| RegIntroy | RegIdent1 | RegIdent2 | RegIdent3 | MI1 | MI2 | MI3 | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----|-----|-----|---|
| 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 1 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 1 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| 2 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 4 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 2 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |

Página 22

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 2 | 4 |
| 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 2 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 |
| 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 |
| 3 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 3 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 2 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 |
| 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 2 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |

Página 23

Página 24

| PAuto1 | PTiempo1 | PComp1 | PRendi1 | PTiempo2 | PAuto2 | PComp2 |
|--------|----------|--------|---------|----------|--------|--------|
| 3 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 5 | 4 | 5 | 2 | 2 | 6 | 1 |
| 5 | 7 | 7 | 7 | 3 | 6 | 1 |
| 5 | 7 | 7 | 4 | 7 | 3 | 2 |
| 7 | 7 | 6 | 7 | 7 | 7 | 1 |
| 7 | 7 | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 7 | 4 | 7 | 4 | 1 | 1 |
| 7 | 7 | 7 | 5 | 7 | 5 | 6 |
| 5 | 7 | 7 | 1 | 3 | 2 | 2 |
| 7 | 7 | 6 | 1 | 5 | 1 | 1 |
| 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 7 | 2 | 7 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 7 | 5 | 7 | 1 | 5 | 1 | 5 |
| 6 | 7 | 4 | 3 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | 6 | 6 | 4 | 6 | 6 | 1 |
| 2 | 7 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 |
| 7 | 5 | 4 | 5 | 3 | 1 | 2 |
| 7 | 7 | 6 | 6 | 7 | 4 | 4 |
| 6 | 6 | 5 | 3 | 6 | 5 | 3 |
| 1 | 6 | 7 | 2 | 4 | 1 | 2 |
| 3 | 5 | 6 | 2 | 4 | 3 | 2 |
| 4 | 7 | 7 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 6 | 6 | 6 | 2 | 6 | 2 | 2 |
| 2 | 4 | 7 | 2 | 5 | 4 | 3 |
| 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 6 | 6 | 7 | 4 | 6 | 6 | 4 |
| 5 | 6 | 3 | 2 | 6 | 2 | 2 |
| 7 | 7 | 7 | 4 | 4 | 1 | 1 |
| 5 | 7 | 6 | 2 | 6 | 5 | 2 |
| 5 | 6 | 5 | 5 | 4 | 4 | 2 |
| 7 | 7 | 7 | 1 | 5 | 7 | 1 |
| 7 | 3 | 6 | 7 | 3 | 3 | 1 |
| 1 | 7 | 7 | 4 | 7 | 3 | 1 |
| 7 | 7 | 6 | 2 | 5 | 5 | 3 |
| 7 | 6 | 7 | 4 | 2 | 3 | 3 |
| 2 | 1 | 7 | 7 | 2 | 4 | 1 |
| 7 | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 7 | 6 | 3 | 5 | 5 | 2 |
| 1 | 7 | 7 | 4 | 7 | 4 | 1 |
| 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 7 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 7 | 7 | 4 | 1 | 4 | 1 |
| 5 | 5 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 |
| 7 | 4 | 7 | 5 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 7 | 7 | 2 | 6 | 1 | 2 |
| 7 | 7 | 7 | 6 | 3 | 3 | 3 |
| 6 | 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 7 | 7 | 1 | 6 | 1 | 1 |

Página 25

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 7 | 7 | 6 | 4 | 6 | 3 | 1 |
| 7 | 7 | 7 | 4 | 6 | 4 | 2 |
| 1 | 4 | 7 | 7 | 1 | 1 | 4 |
| 7 | 7 | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 6 | 6 | 2 | 6 | 2 | 2 |
| 4 | 6 | 5 | 1 | 2 | 4 | 4 |
| 7 | 7 | 7 | 1 | 5 | 1 | 1 |
| 6 | 7 | 6 | 1 | 6 | 5 | 2 |
| 6 | 7 | 7 | 1 | 4 | 1 | 1 |
| 1 | 7 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 4 | 3 | 6 | 4 | 6 | 4 | 3 |
| 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 6 | 7 | 5 | 3 | 6 | 2 | 2 |
| 7 | 7 | 7 | 1 | 7 | 1 | 1 |
| 7 | 7 | 7 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 4 | 7 | 3 | 2 | 4 | 2 | 1 |
| 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 6 | 7 |
| 7 | 6 | 6 | 2 | 6 | 2 | 2 |
| 6 | 7 | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 6 | 4 | 7 | 1 | 6 | 1 | 2 |
| 7 | 7 | 7 | 1 | 5 | 1 | 4 |
| 3 | 7 | 7 | 6 | 7 | 4 | 2 |
| 3 | 7 | 6 | 3 | 7 | 3 | 4 |
| 4 | 5 | 7 | 6 | 6 | 5 | 4 |
| 7 | 7 | 5 | 1 | 5 | 1 | 6 |
| 7 | 7 | 6 | 1 | 4 | 2 | 2 |
| 6 | 7 | 7 | 1 | 4 | 1 | 1 |
| 3 | 6 | 1 | 1 | 6 | 2 | 1 |
| 6 | 7 | 6 | 7 | 6 | 1 | 1 |
| 7 | 7 | 7 | 1 | 5 | 4 | 5 |
| 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 6 | 6 |
| 2 | 3 | 6 | 5 | 1 | 2 | 1 |
| 7 | 7 | 7 | 1 | 7 | 6 | 1 |
| 5 | 6 | 5 | 2 | 5 | 2 | 2 |
| 7 | 7 | 6 | 1 | 5 | 4 | 3 |
| 6 | 7 | 5 | 3 | 7 | 6 | 2 |
| 1 | 7 | 7 | 1 | 6 | 1 | 1 |
| 6 | 7 | 7 | 5 | 7 | 5 | 3 |
| 7 | 7 | 4 | 7 | 7 | 1 | 1 |
| 6 | 7 | 5 | 6 | 7 | 3 | 1 |
| 7 | 7 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 7 | 7 | 4 | 6 | 1 | 1 |
| 7 | 7 | 7 | 1 | 7 | 1 | 1 |
| 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 3 |
| 4 | 5 | 7 | 2 | 3 | 2 | 1 |
| 6 | 7 | 5 | 3 | 4 | 4 | 3 |
| 1 | 7 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 7 | 5 | 1 | 3 | 2 | 1 |
| 7 | 7 | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 6 | 7 | 5 | 2 | 6 | 5 | 2 |
| 7 | 7 | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 4 | 7 | 6 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 7 | 7 | 4 | 7 | 3 | 1 |
| 5 | 7 | 7 | 4 | 6 | 5 | 2 |

Página 26

Página 27

| PTiempo3 | PComp3 | PRendi2 | PTiempo4 | PRendi3 | PComp4 | PAuto3 |
|----------|--------|---------|----------|---------|--------|--------|
| 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2 | 5 | 2 | 1 | 2 | 6 | 2 |
| 1 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 |
| 7 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| 6 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 5 | 1 | 1 | 6 | 1 | 1 | 4 |
| 5 | 2 | 1 | 4 | 2 | 1 | 1 |
| 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 |
| 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 7 |
| 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 | 1 |
| 2 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 1 | 3 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | 1 | 1 | 6 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 4 | 1 | 4 | 5 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 |
| 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 5 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 4 | 1 | 4 | 1 | 1 |
| 6 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 7 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 |
| 7 | 1 | 1 | 6 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 1 | 4 | 4 | 2 | 1 | 1 |
| 5 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 1 | 6 | 1 | 4 | 1 | 6 | 1 |
| 7 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 6 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 1 |

Página 28

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 2 | 7 | 3 | 3 | 1 | 1 |
| 1 | 7 | 1 | 1 | 7 | 6 | 1 |
| 4 | 4 | 1 | 6 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | 1 | 2 | 4 | 1 | 1 | 2 |
| 5 | 4 | 2 | 5 | 2 | 2 | 1 |
| 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 1 | 1 | 6 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 | 1 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 1 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 7 | 6 | 7 | 7 | 6 | 2 | 1 |
| 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 7 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 2 | 1 | 3 | 2 | 7 | 6 |
| 4 | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 |
| 5 | 6 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 |
| 6 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| 6 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 7 | 1 | 1 | 6 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 2 | 2 | 6 | 5 | 6 | 1 |
| 4 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 7 | 6 | 4 | 6 | 6 | 6 |
| 1 | 7 | 1 | 1 | 1 | 6 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| 5 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| 7 | 2 | 1 | 2 | 4 | 1 | 1 |
| 6 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 7 | 3 | 1 | 2 | 4 | 1 | 1 |
| 7 | 1 | 5 | 5 | 2 | 1 | 5 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 | 1 |
| 1 | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 |
| 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 5 | 1 | 2 | 4 | 2 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 1 | 1 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 |
| 5 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 1 | 4 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 3 | 4 | 5 | 2 | 1 | 2 |

Página 29

Página 30

| PRendi4 | PAuto4 | FAut1 | FAut2 | FAut3 | FAut4 | FComp1 |
|---------|--------|-------|-------|-------|-------|--------|
| 5 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 1 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 6 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 7 | 4 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 7 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 |
| 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 |
| 6 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 1 | 4 | 2 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 5 | 2 | 1 | 3 | 3 | 1 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 6 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| 7 | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 7 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 1 | 1 | 6 | 1 | 5 | 1 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 6 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 |
| 7 | 4 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Página 31

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 3 | 5 |
| 4 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 6 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 4 | 2 | 5 | 4 | 3 | 5 |
| 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 7 | 5 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 7 | 7 | 6 | 2 | 5 | 5 | 1 |
| 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 7 | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 6 |
| 4 | 4 | 6 | 4 | 2 | 2 | 1 |
| 4 | 2 | 5 | 6 | 2 | 3 | 2 |
| 6 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 6 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 6 | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 6 | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 |
| 1 | 3 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 1 |
| 5 | 2 | 5 | 4 | 2 | 2 | 2 |
| 7 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 7 | 2 | 3 | 5 | 1 | 6 | 6 |
| 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| 7 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 5 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 |
| 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| 7 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 7 |
| 7 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Página 32

Página 33

| FComp2 | FComp3 | FComp4 | FRel1 | FRel2 | FRel3 | FRel4 |
|--------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|
| 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 7 | 7 | 7 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 6 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 |
| 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 7 |
| 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2 | 2 | 2 | 4 | 7 | 2 | 2 |
| 2 | 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 6 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 7 | 3 | 1 | 4 | 1 | 1 |
| 2 | 1 | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 1 | 6 | 5 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 5 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Página 34

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 4 | 1 | 4 | 7 | 4 | 7 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 3 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 7 | 3 | 1 |
| 5 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 1 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 7 |
| 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 3 | 1 |
| 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 6 | 7 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 3 | 6 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 6 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 4 | 6 |
| 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 7 |
| 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 4 | 6 | 7 | 3 | 1 | 1 |
| 2 | 5 | 2 | 2 | 4 | 2 | 1 |
| 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 6 | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 1 | 2 | 2 | 1 | 7 | 4 | 1 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 2 | 1 | 5 | 1 | 1 |
| 6 | 6 | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 5 |

Página 35

Página 36

| Agot1 | Agot2 | Agot3 | Agot4 | RedComp | Agot5 | RedComp |
|-------|-------|-------|-------|---------|-------|---------|
| 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 5 |
| 2 | 2 | 6 | 2 | 6 | 2 | 2 |
| 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 7 | 1 |
| 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 2 | 6 |
| 5 | 6 | 4 | 1 | 2 | 6 | 2 |
| 4 | 5 | 2 | 1 | 7 | 1 | 7 |
| 4 | 7 | 6 | 1 | 7 | 1 | 4 |
| 7 | 5 | 6 | 3 | 7 | 5 | 7 |
| 1 | 4 | 3 | 1 | 7 | 3 | 6 |
| 3 | 5 | 3 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| 3 | 6 | 2 | 1 | 7 | 1 | 7 |
| 1 | 2 | 2 | 1 | 7 | 1 | 7 |
| 2 | 3 | 6 | 1 | 7 | 1 | 7 |
| 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 1 | 7 |
| 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 1 | 4 |
| 3 | 4 | 2 | 2 | 6 | 2 | 7 |
| 3 | 3 | 1 | 2 | 6 | 1 | 5 |
| 6 | 6 | 6 | 5 | 3 | 6 | 2 |
| 2 | 2 | 1 | 1 | 6 | 1 | 2 |
| 3 | 1 | 2 | 2 | 6 | 2 | 6 |
| 4 | 4 | 5 | 4 | 7 | 4 | 5 |
| 3 | 2 | 2 | 1 | 6 | 1 | 6 |
| 5 | 5 | 2 | 5 | 2 | 2 | 6 |
| 6 | 6 | 5 | 4 | 6 | 3 | 4 |
| 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 1 | 4 | 1 | 1 | 6 | 1 | 4 |
| 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 1 | 2 |
| 7 | 7 | 7 | 5 | 7 | 7 | 7 |
| 7 | 6 | 5 | 5 | 5 | 6 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 2 | 5 | 3 | 5 |
| 1 | 1 | 1 | 7 | 7 | 1 | 5 |
| 4 | 1 | 6 | 2 | 6 | 1 | 5 |
| 4 | 6 | 2 | 2 | 5 | 2 | 1 |
| 2 | 4 | 1 | 1 | 6 | 3 | 7 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 7 | 1 | 7 |
| 3 | 4 | 4 | 2 | 6 | 1 | 6 |
| 1 | 3 | 1 | 1 | 7 | 1 | 6 |
| 3 | 4 | 2 | 2 | 5 | 2 | 5 |
| 7 | 7 | 1 | 5 | 7 | 3 | 7 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 | 1 |
| 5 | 4 | 3 | 3 | 5 | 1 | 6 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 7 | 1 | 7 |
| 2 | 5 | 1 | 2 | 5 | 1 | 5 |
| 3 | 6 | 2 | 2 | 6 | 2 | 6 |
| 2 | 5 | 2 | 2 | 6 | 2 | 6 |
| 3 | 4 | 3 | 1 | 5 | 1 | 5 |
| 1 | 3 | 1 | 1 | 6 | 1 | 5 |
| 2 | 4 | 1 | 1 | 7 | 1 | 7 |

Página 37

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 1 | 6 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 1 | 6 |
| 1 | 1 | 5 | 7 | 4 | 2 | 1 |
| 5 | 6 | 3 | 1 | 7 | 1 | 7 |
| 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 2 | 4 |
| 5 | 5 | 4 | 3 | 6 | 3 | 4 |
| 3 | 7 | 2 | 2 | 7 | 2 | 6 |
| 2 | 2 | 3 | 3 | 6 | 4 | 5 |
| 4 | 4 | 7 | 1 | 7 | 1 | 7 |
| 1 | 2 | 1 | 1 | 7 | 1 | 7 |
| 5 | 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 1 | 4 |
| 4 | 5 | 4 | 3 | 6 | 3 | 5 |
| 1 | 3 | 1 | 1 | 7 | 1 | 7 |
| 2 | 4 | 2 | 1 | 6 | 1 | 6 |
| 4 | 4 | 4 | 3 | 6 | 2 | 6 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 7 | 1 | 7 |
| 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 2 | 4 |
| 6 | 6 | 4 | 2 | 5 | 2 | 6 |
| 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 6 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 | 7 |
| 6 | 6 | 5 | 4 | 6 | 3 | 4 |
| 3 | 3 | 2 | 1 | 7 | 1 | 7 |
| 5 | 5 | 3 | 5 | 7 | 5 | 6 |
| 6 | 6 | 2 | 2 | 7 | 1 | 6 |
| 2 | 6 | 3 | 3 | 6 | 2 | 6 |
| 4 | 4 | 7 | 1 | 7 | 1 | 7 |
| 2 | 7 | 1 | 1 | 6 | 1 | 6 |
| 6 | 6 | 6 | 2 | 7 | 2 | 6 |
| 1 | 3 | 1 | 1 | 7 | 1 | 1 |
| 3 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 |
| 2 | 3 | 5 | 5 | 4 | 1 | 5 |
| 7 | 7 | 7 | 6 | 7 | 6 | 6 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 2 | 5 |
| 2 | 3 | 1 | 1 | 6 | 3 | 7 |
| 3 | 5 | 3 | 2 | 7 | 5 | 7 |
| 2 | 4 | 1 | 1 | 7 | 1 | 7 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 6 | 2 | 5 |
| 2 | 4 | 2 | 7 | 7 | 1 | 7 |
| 6 | 6 | 3 | 4 | 6 | 3 | 6 |
| 4 | 6 | 5 | 4 | 6 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 4 | 6 | 4 | 6 |
| 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 6 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 6 | 4 | 6 |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 6 | 2 | 7 |
| 5 | 4 | 2 | 2 | 6 | 3 | 5 |
| 3 | 3 | 1 | 1 | 6 | 1 | 7 |
| 5 | 5 | 1 | 1 | 7 | 1 | 7 |
| 5 | 5 | 3 | 2 | 6 | 3 | 7 |
| 1 | 2 | 1 | 1 | 7 | 1 | 7 |
| 6 | 6 | 2 | 2 | 6 | 6 | 6 |
| 4 | 5 | 2 | 1 | 7 | 1 | 7 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 7 | 1 | 7 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 7 | 1 | 6 |
| 4 | 3 | 4 | 1 | 5 | 1 | 5 |
| 4 | 3 | 1 | 1 | 4 | 1 | 5 |

Página 38

Página 39

| Desp1 | Desp2 | RedComp | RedComp | RedComp | Desp3 | Desp4 |
|-------|-------|---------|---------|---------|-------|-------|
| 1 | 1 | 6 | 7 | 6 | 2 | 1 |
| 6 | 6 | 6 | 2 | 2 | 1 | 6 |
| 6 | 1 | 1 | 6 | 7 | 7 | 1 |
| 2 | 2 | 6 | 6 | 6 | 2 | 2 |
| 4 | 1 | 2 | 5 | 7 | 5 | 7 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 7 | 1 |
| 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 2 | 1 |
| 1 | 1 | 7 | 6 | 7 | 5 | 1 |
| 1 | 2 | 6 | 7 | 7 | 1 | 1 |
| 6 | 1 | 7 | 7 | 7 | 3 | 1 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 4 | 1 |
| 6 | 7 | 7 | 7 | 7 | 2 | 1 |
| 1 | 1 | 5 | 6 | 6 | 5 | 5 |
| 1 | 1 | 4 | 5 | 5 | 2 | 1 |
| 2 | 2 | 7 | 7 | 7 | 4 | 3 |
| 2 | 2 | 7 | 7 | 7 | 2 | 1 |
| 1 | 6 | 6 | 6 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 1 | 6 | 6 | 6 | 6 | 2 |
| 2 | 2 | 6 | 7 | 6 | 4 | 2 |
| 3 | 1 | 6 | 6 | 6 | 5 | 3 |
| 1 | 1 | 6 | 6 | 6 | 2 | 1 |
| 2 | 2 | 4 | 5 | 5 | 6 | 2 |
| 5 | 2 | 6 | 6 | 7 | 6 | 4 |
| 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 |
| 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 4 | 1 |
| 1 | 1 | 5 | 6 | 5 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 7 | 4 |
| 2 | 2 | 5 | 7 | 6 | 5 | 5 |
| 2 | 2 | 5 | 5 | 5 | 2 | 2 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 2 | 7 | 1 |
| 1 | 1 | 5 | 7 | 3 | 4 | 1 |
| 4 | 6 | 6 | 6 | 1 | 1 | 5 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 3 | 1 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 6 | 1 | 1 |
| 1 | 2 | 5 | 7 | 4 | 2 | 1 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 1 | 1 |
| 2 | 1 | 5 | 6 | 6 | 3 | 1 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 7 | 1 |
| 7 | 1 | 1 | 7 | 7 | 6 | 7 |
| 1 | 1 | 4 | 6 | 7 | 4 | 3 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 4 | 1 |
| 1 | 1 | 5 | 7 | 7 | 4 | 1 |
| 2 | 2 | 2 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 2 | 2 | 6 | 6 | 6 | 3 | 2 |
| 2 | 2 | 6 | 7 | 7 | 6 | 2 |
| 3 | 1 | 6 | 7 | 7 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 5 | 5 | 5 | 4 | 1 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 4 | 1 |

Página 40

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 6 | 6 | 6 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 4 | 6 | 6 | 1 | 1 |
| 7 | 7 | 4 | 4 | 2 | 3 | 7 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 6 | 6 | 5 | 6 | 2 |
| 1 | 1 | 5 | 7 | 6 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 6 | 6 | 7 | 2 | 5 |
| 3 | 1 | 6 | 6 | 5 | 2 | 1 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 7 | 1 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 5 | 5 | 4 |
| 1 | 1 | 4 | 5 | 5 | 5 | 2 |
| 4 | 4 | 7 | 6 | 7 | 4 | 2 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 4 | 1 |
| 1 | 1 | 6 | 6 | 7 | 7 | 1 |
| 1 | 1 | 6 | 6 | 6 | 6 | 1 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 7 | 1 |
| 2 | 2 | 6 | 6 | 5 | 6 | 2 |
| 2 | 2 | 5 | 6 | 7 | 4 | 2 |
| 7 | 6 | 7 | 7 | 7 | 6 | 3 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 7 | 1 |
| 6 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 |
| 1 | 7 | 1 | 1 | 6 | 7 | 7 |
| 4 | 4 | 6 | 6 | 6 | 3 | 2 |
| 1 | 1 | 6 | 7 | 7 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 6 | 5 | 6 | 4 | 2 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 7 | 1 |
| 1 | 1 | 6 | 7 | 7 | 7 | 1 |
| 2 | 1 | 7 | 7 | 6 | 1 | 7 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 1 | 1 |
| 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 6 | 6 |
| 2 | 5 | 6 | 4 | 4 | 1 | 2 |
| 7 | 7 | 7 | 2 | 5 | 7 | 5 |
| 2 | 2 | 6 | 6 | 6 | 2 | 2 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 3 | 1 |
| 3 | 1 | 7 | 7 | 7 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 4 | 1 |
| 2 | 2 | 6 | 6 | 7 | 2 | 1 |
| 1 | 1 | 6 | 7 | 7 | 4 | 1 |
| 1 | 1 | 6 | 6 | 6 | 4 | 2 |
| 4 | 5 | 4 | 6 | 6 | 5 | 1 |
| 4 | 4 | 4 | 6 | 6 | 6 | 4 |
| 2 | 2 | 6 | 6 | 6 | 6 | 2 |
| 2 | 2 | 6 | 6 | 6 | 6 | 4 |
| 2 | 2 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| 2 | 1 | 6 | 6 | 6 | 2 | 2 |
| 1 | 1 | 6 | 7 | 7 | 7 | 1 |
| 2 | 1 | 6 | 4 | 7 | 1 | 1 |
| 2 | 1 | 6 | 6 | 6 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 1 | 1 |
| 4 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 4 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 5 | 1 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 6 | 1 |
| 1 | 1 | 7 | 7 | 7 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 6 | 6 | 6 | 6 | 1 |
| 2 | 1 | 5 | 6 | 7 | 5 | 1 |

Página 41

Página 42

| Desp5 | RedComp | Imp_Aut1 | Imp_Aut2 | Imp_Aut3 | Imp_Aut4 | Imp_Aut5 |
|-------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1 | 6 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 |
| 2 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 |
| 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 7 | 7 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 |
| 1 | 7 | 3 | 4 | 4 | 5 | 3 |
| 7 | 7 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 1 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 |
| 1 | 6 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 |
| 2 | 7 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 1 | 6 | 4 | 3 | 3 | 5 | 5 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 |
| 2 | 6 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 2 | 6 | 5 | 2 | 5 | 3 | 2 |
| 1 | 7 | 5 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| 1 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 2 | 7 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| 1 | 6 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 1 | 6 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 |
| 1 | 5 | 5 | 3 | 1 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| 1 | 7 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 |
| 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 2 | 6 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 |
| 1 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 |
| 6 | 7 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 1 | 7 | 5 | 5 | 3 | 4 |
| 2 | 6 | 4 | 3 | 2 | 5 | 4 |
| 1 | 6 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 |
| 2 | 1 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 6 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 2 | 6 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| 1 | 6 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 7 | 3 | 5 | 1 | 5 | 5 |

Página 43

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 6 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 |
| 1 | 6 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 |
| 1 | 6 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 |
| 1 | 5 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 |
| 2 | 6 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 6 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | 7 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 3 | 5 | 3 | 2 |
| 2 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 |
| 2 | 7 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 6 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 |
| 1 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 5 | 7 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 6 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| 1 | 1 | 1 | 7 | 4 | 5 | 5 |
| 6 | 7 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 |
| 2 | 6 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 |
| 2 | 7 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 4 | 2 | 5 | 5 |
| 6 | 2 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 2 | 6 | 4 | 4 | 1 | 4 | 5 |
| 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 1 | 7 | 3 | 5 | 1 | 5 | 5 |
| 1 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 2 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 |
| 1 | 5 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 |
| 1 | 6 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 2 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 6 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 |
| 2 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 |
| 2 | 6 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 |
| 1 | 6 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 |
| 1 | 6 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 4 | 2 | 5 | 5 |
| 2 | 6 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 |
| 1 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 1 | 6 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 |
| 1 | 7 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 |
| 1 | 7 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 |

Página 44

Página 45

| Imp_Com | Imp_Com | Imp_Com | Imp_Com | Imp_Rel1 | Imp_Rel2 | Imp_Rel3 |
|---------|---------|---------|---------|----------|----------|----------|
| 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 |
| 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 |
| 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 5 |
| 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 |
| 4 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 |
| 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 |
| 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 2 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 3 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |

Página 46

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 1 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 2 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 |
| 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 2 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 2 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 |

Página 47

Página 48

| Via_Aut1 | Via_Aut2 | Via_Aut3 | Via_Aut4 | Via_Aut5 | Via_Comp | Via_Comp |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 |
| 5 | 3 | 1 | 5 | 5 | 3 | 5 |
| 3 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 4 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 |
| 3 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 4 |
| 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 1 | 1 | 5 | 5 | 4 | 4 | 1 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 |
| 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 |
| 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 2 | 5 |
| 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 |
| 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 |
| 2 | 5 | 3 | 1 | 5 | 5 | 4 |
| 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 |
| 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 |
| 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 2 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 |
| 2 | 2 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 |
| 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 |

Página 49

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 |
| 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 3 |
| 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 |
| 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 |
| 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 |
| 3 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 2 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 2 | 3 | 5 | 5 | 2 | 4 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 2 | 4 |
| 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 1 | 3 | 5 | 5 | 2 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 |
| 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 |
| 4 | 5 | 2 | 4 | 3 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 2 | 5 | 5 | 4 | 3 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 3 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 |
| 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 |

Página 50

Página 51

| Via_Comp | Via_Comp | Via_Rel1 | Via_Rel2 | Via_Rel3 |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| 3 | 4 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 2 |
| 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 3 | 5 |
| 4 | 4 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| 2 | 1 | 5 | 3 | 3 |
| 4 | 4 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 2 | 5 | 3 | 4 | 4 |
| 3 | 4 | 4 | 3 | 2 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 4 | 5 | 5 | 4 | 3 |
| 4 | 5 | 4 | 5 | 3 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 4 | 4 | 4 | 5 | 3 |
| 3 | 4 | 5 | 4 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 1 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |

Página 52

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 4 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| 5 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 2 |
| 4 | 4 | 4 | 2 | 3 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 4 | 5 | 3 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 4 | 5 | 5 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 3 | 3 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 3 | 4 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 4 | 4 | 3 |
| 5 | 3 | 2 | 4 | 2 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 4 | 2 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 4 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 4 | 5 | 5 | 4 |
| 4 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 2 |
| 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 1 |
| 4 | 5 | 4 | 5 | 2 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 4 | 4 | 4 | 5 | 4 |
| 3 | 5 | 5 | 5 | 4 |

Página 53

Página 54

4.12. Descripción de cuestionario QAP2016



DOCUMENTO 2

Descripción cuestionario profesores (QP16)

2016

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

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL

UPM-UFLO-UQ-UNICAMP

1. Descripción del cuestionario

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

A. Variables sociodemográficas

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

A tener en cuenta:

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

A tener en cuenta:

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

B. Variables de estudio

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

Variables dentro de la Teoría de la Autodeterminación

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

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

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

Otras variables de estudio

Seleccionadas en función de su interés para la investigación.

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

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

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

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

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

3. Procedimiento de validación de los cuestionarios en cada país

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

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

Para Argentina y Colombia

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

Para Brasil

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

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

A tener en cuenta:

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

Referencias

- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personal and Social Psychology Bulletin*, 37, 1459-1473.
- Cuevas, R., Sánchez-Oliva, D., Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., y García-Calvo, T. (2015). Adaptation and validation of the psychological need thwarting scale in Spanish Physical Education teachers. *Spanish Journal of Psychology*, 18. doi: 10.1017/sjp.2015.56
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J., y Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *PSPB*, 27(8), 930-942.
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspel, A. K., . . . Westbye, C. (2014). The multidimensional work motivation scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. doi: 10.1080/1359432X.2013.877892
- Gil-Monte, P. R. (2002). The factorial validity of the Maslach Burnout inventory-general survey (MBI-GS) Spanish version. *Salud Pública de México*, 44, 33-40.
- Pelletier, L., Séguin-Lévesque, C., y Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. doi: 10.1037//0022-0663.94.1.186
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., y Jackson, S. E. (1996). The MBI-general survey. En C. Maslach, S. E. Jackson y M. P. Leiter (Eds.), *Maslach Burnout Inventory. Manual* (3rd ed. ed., pp. 19-26). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Standage, M., y Ryan, R. M. (2012). Self-Determination theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and well-being. En G. Roberts y D. C. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 233-270). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., y Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. [Article]. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(1), 75-94.

4.13. Descripción del cuestionario QAA2016



DOCUMENTO 3
Descripción y validación cuestionario
alumnado (QA16)

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

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL

UPM-UFLO-UQ-UNICAMP

1. Descripción del cuestionario

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

A. Variables sociodemográficas

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

A tener en cuenta:

En cada país se debe adaptar el tipo de centro en función de los existentes. Los que aparecen son los tipos existentes en España.

B. Variables de estudio

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

Variables dentro de la Teoría de la Autodeterminación

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

Otras variables de estudio

Seleccionadas en función de su interés para la investigación.

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

A tener en cuenta:

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

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

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

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

3. Procedimiento de validación de los cuestionarios en cada país

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

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

Para Argentina y Colombia

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

Para Brasil

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

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

A tener en cuenta:

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

2. Estudio piloto (validez de constructo):

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

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

Referencias

- Ferriz, R., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la Inclusión de la Medida de la Regulación Integrada en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte, 24*(2), 329-338.
- Goudas, M., Biddle, S., y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology, 64*, 453-463.
- Hambleton, R. K., y Patsula, L. (1998). Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Social Indicators Research, 45*(1), 153-171.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: The perceived locus of causality (PLOC) scale. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(1), 327-33.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología, 25*(2), 295-303.
- Röder, B., & Kleine, D. (2007). Selbstbestimmung/Autonomie. En Skaldokumentation zum Forschungsprojekt "Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht". Extraído de: http://psilab.educat.huberlin.de/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf
- Ruiz, M. (2015). *Soporte de autonomía y motivación en educación. Consecuencias a nivel contextual y global.*, Universidad Miguel Hernández, Elche
- Shen, B., McCaughry, N., Martin, J., Fahlman, M., y Garn, A. (2012). Urban high-school girls' sense of relatedness and their engagement in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 31*, 231-245.
- Vlachopoulos, S., y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence and relatedness: the Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education & Exercise Science, 10*, 179-201.

5. Bibliografía

- Abós, A., Sevíl, J., Sanz, M., Aibar, A. & García-González, L. (2016). El soporte de autonomía en Educación Física como medio de prevención de la oposición desafiante del alumnado. *RICYDE Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 43(12), 65-78.
- Alcaraz, S., Torregrosa, M. & Viladrich, C. (2015). El lado oscuro de entrenar: Influencia del contexto deportivo sobre la experiencia negativa de entrenadores de baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte* 24(1), 71-78.
- Alcaraz García, S. (2014). *La Influencia del Contexto Social sobre la Motivación de Entrenadores y Deportistas: Una visión desde la Teoría de la Autodeterminación*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Bartholomew, KJ., Ntoumanis, N., Ryan, RM., Bosch, J. & Thogersen-Ntoumani, C. (2011). 'Self-Determination Theory and Diminished Functioning: The Role of Interpersonal Control and Psychological Need Thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473. doi: 10.1177/0146167211413125
- Brito Parra, J. (2015). *Motivación e intención de ser físicamente activo en adolescentes ecuatorianos y españoles*. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España.
- Cervelló Gimeno, E., González-Cutre Coll, D. & Moreno Murcia, J. A. (2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de psicología*, 22(2), 310-317.
- Coterón, J. (2014). Buenos Aires, Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=s1R4rWuVimA>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J. & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of selfdetermination. *PSPB*, 27(8), 930-942.
- Coterón, J. y Gómez, V. (2017). *Proyecto de investigación (2017-2019): Necesidades psicológicas básicas y niveles motivacionales de alumnos y profesores en el contexto de clases de Educación Física de nivel medio. Descripción de perfiles motivacionales autodeterminados asociados a la intención de los adolescentes de ser físicamente activos*. Argentina: UFLO-Secretaría de investigación y desarrollo.
- Expósito-González, C., Almagro Torres, B. J., Tornero Quiñones, I. & Sáenz-López Buñuel, P. (2012). Propuesta de intervención para mejorar la motivación del alumnado en las clases de Educación Física. *EFDeportes.com*, 17(174), 1-1. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd174/motivacion-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm>
- Ferriz, R., González-Cutre, D. & Sicilia, A. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la Inclusión de la Medida de la Regulación Integrada en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(2), 329-338.

- 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*, 11(2), 77-85.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J.A. y Martínez-Molina M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 59-70.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado C. & Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. I. (2007) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé
- Moreno, J. A. & Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Moreno, J. A., Moreno R. & Cervelló E. (2007) El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y salud*, 17(002), 261-267.
- Moreno-Murcia, J. A., González-Cutre Coll, D., Chillón Garzón, M. & Parra Rojas, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Moreno-Murcia, J. A., Ruiz Quiles, M., Vera Lacárcel, J. A. (2015) Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Psychology*, 8(2), 68-75. doi 10.1016/j.ejeps.2015.09.002
- Oros, L. B. (2005). Locus de control: Evolución de su concepto y operacionalización. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XIV(1), 89-98.
- Padua, J., Ahman, I., Apezechea, H. & Borzotti, C. (1979). *Técnicas de investigación aplicada a las ciencias sociales*. México: Fondo de cultura económica.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: EUDEBA
- Sánchez-Oliva, D., Viladrich, C., Amado, D., 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*, 19(2), 387-406.
- Sicilia, A., Ferriz, R. & Sáenz-Álvarez, P. (2013). Validación española de la escala de frustración de las necesidades psicológicas (EFNP) en el ejercicio físico. *Psychology, Society & Education* 5(1), 1-19.
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D. & Haerens, L. (2012) Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for future research, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121. doi: 10.1080/17408989.2012.732563

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

Ynoub, R. (2014) *Cuestión de método. Aportes para una metodología reconstructiva*. Tomo I. México: CENGAGE Learning