



UADY

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

INTERVENCIÓN EN ESTILO MOTIVACIONAL DE APOYO A LA AUTONOMÍA EN MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA

TESIS

PRESENTADA POR

PSIC. CLAUDIA CAROLINA ROMERO GARCÍA

EN SU EXAMEN DE GRADO

EN OPCIÓN AL GRADO DE

MAESTRA EN PSICOLOGÍA APLICADA EN EL ÁREA DEL DEPORTE

DIRECTORA DE TESIS

MPAD. ROSSANA DE FÁTIMA CUEVAS FERRERA

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

FEBRERO 2021

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 785026 durante el periodo agosto 2016-julio 2018 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

LISTA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	11
AGRADECIMIENTOS	12
RESUMEN.....	13
INTRODUCCIÓN	15
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	18
JUSTIFICACIÓN	23
OBJETIVOS	27
<i>Objetivo general.....</i>	<i>27</i>
<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>27</i>
MARCO TEÓRICO	28
EDUCACIÓN FÍSICA	28
<i>Sistema educativo mexicano, aspectos curriculares y rol docente.....</i>	<i>28</i>
<i>Estudios socioculturales en Educación Física</i>	<i>36</i>
TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN Y SUS APLICACIONES EN EDUCACIÓN FÍSICA	40
ESTILOS MOTIVACIONALES	45
<i>Teoría de la Evaluación Cognitiva</i>	<i>45</i>
<i>Estilo de Apoyo a la Autonomía.....</i>	<i>48</i>
<i>Estilo Controlador</i>	<i>51</i>
LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS, LAS REGULACIONES MOTIVACIONALES Y SUS	
IIIMPLICACIONES EN EL ALUMNADO.	56
<i>Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas.....</i>	<i>56</i>
<i>Teoría de la Integración Organísmica</i>	<i>59</i>

<i>Implicaciones cognitivas, conductuales y afectivas del proceso motivacional</i>	<i>61</i>
ESTUDIOS DE APOYO A LA AUTONOMÍA EN MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA	64
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DEL PROBLEMA	67
OBJETIVO	67
<i>Objetivo general.....</i>	<i>67</i>
<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>68</i>
ESCENARIO	68
PARTICIPANTES	69
INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS	69
PROCEDIMIENTO	72
CRITERIOS DE INCLUSIÓN.....	75
CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	75
INFORME DE RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO	76
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL DIAGNÓSTICO	82
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	84
FUNDAMENTACIÓN	84
OBJETIVOS	89
<i>Objetivo general.....</i>	<i>89</i>
<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>89</i>
<i>Metas.....</i>	<i>89</i>
<i>Procedimiento</i>	<i>90</i>
DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	92
<i>Estrategias y técnicas</i>	<i>98</i>

<i>Recursos</i>	100
<i>Materiales</i>	100
EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	101
OBJETIVOS	101
<i>Objetivo General</i>	101
<i>Objetivos Específicos</i>	101
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	102
<i>Hipótesis</i>	102
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	102
VARIABLES	103
<i>Definiciones conceptuales</i>	103
<i>Definiciones operacionales</i>	103
INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS	104
RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	105
<i>Estilo motivacional de apoyo a la autonomía</i>	105
<i>Escenarios de enseñanza del estilo motivacional de apoyo a la autonomía</i>	107
<i>Escenarios de enseñanza del estilo motivacional de control</i>	108
<i>Evaluación del efecto de la intervención</i>	112
<i>Resultados de la entrevista grupal</i>	113
<i>Reporte del alcance de metas de la intervención</i>	120
DISCUSIÓN	121
LIMITACIONES Y SUGERENCIAS	125
CONCLUSIONES	127

REFERENCIAS.....	129
-------------------------	------------

APÉNDICES	141
------------------------	------------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Continuo de la Teoría de la Autodeterminación.....	59
Figura 2. Modelo Jerárquico de Motivación	62

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. 21 conductas de instrucción de los maestros	64
Tabla 2. Descriptivos de comportamientos instructivos de apoyo a la autonomía del alumnado	77
Tabla 3. Descriptivos de autoregistro de escenarios de enseñanza del estilo motivacional de apoyo a la autonomía	78
Tabla 4. Descriptivos de autoregistro de escenarios de enseñanza del estilo motivacional de control	79
Tabla 5. Descriptivos de cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la educación física	80
Tabla 6. Descriptivos escala de percepción de locus de causalidad en la educación física	81
Tabla 7. Conjunto de estrategias de apoyo a las necesidades psicológicas básicas.....	93
Tabla 8. Resumen de estrategias desarrolladas por el maestro A para el apoyo de las necesidades psicológicas básicas	95
Tabla 9. Estrategias desarrolladas por el maestro B para el apoyo de las necesidades psicológicas básicas	96
Tabla 10. Estrategias desarrolladas por el maestro C para el apoyo de las necesidades psicológicas básicas	97

Tabla 11. Descriptivos de comportamientos instructivos de apoyo a la autonomía del alumnado	106
Tabla 12. Resultados comparativos en los comportamientos instructivos de apoyo a la autonomía	106
Tabla 13. Descriptivos de autoregistro de escenarios de enseñanza del estilo motivacional de apoyo a la autonomía	108
Tabla 14. Descriptivos de autoregistro de escenarios de enseñanza del estilo motivacional de control	109
Tabla 15. Resultados comparativos de frecuencia de los comportamientos del escenario de enseñanza del estilo de apoyo a la autonomía	111
Tabla 16. Resultados comparativos de frecuencia de comportamientos del escenario de enseñanza del estilo de control.....	112
Tabla 17. Resultados de la magnitud de efecto de cada variable	113

Dedicatoria

A la memoria de mi maestro de Educación Física Bernabé Zermeño, por educarme en el deporte, enseñarme a honrar a la naturaleza, por hacer de mi infancia una etapa feliz.

A Carolina, palmerita de suave aroma y raíces inquebrantables.

A Javier, espectro de verdad, dulce café.

A Socorro, alegría mía, eterno tulipán de amor.

A Carlos, cálido resplandor, cómplice de fe.

Agradecimientos

Agradecer es un acto de reconocimiento amplio y profundo con matiz de amor, es regalar una parte de mí, es la sensación de un cálido y reconfortante abrazo, es atesorar todo aquello que me fortaleció, por eso, con todo lo que soy y mediante estas palabras brindo los siguientes agradecimientos:

A la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán, por el recibimiento de color blanco con brisa fuerte, por los responsables de mi enseñanza y por las oportunidades académicas.

A todos los docentes de mi programa de estudios, por sus aportaciones, experiencias y todos los aprendizajes alcanzados. A la Red de Deporte de Calidad por su apoyo para la realización de la estancia de investigación, a la Universidad de Valencia y a la Dra. Isabel Castillo por su amoroso acompañamiento y significativa contribución para mi aprendizaje.

A los miembros de mi comité por su valiosa colaboración en el proceso final y a Rossana Cuevas, por su influencia positiva para el estudio de la Psicología del Deporte, por su cálido recibimiento, por su acompañamiento, por cada una de las oportunidades brindadas y por sus esfuerzos para la culminación de este proyecto.

A la Escuela Normal Superior de Yucatán por su colaboración para el desarrollo de este estudio, a los educadores físicos por permitirme contribuir a su formación y juntos apoyar a sus alumnos, a las escuelas primarias por dejarme vivir su realidad en la enseñanza de la Educación Física y a todos los padres de familia que apoyaron la participación de sus hijas e hijos en el proyecto.

A mis compañeros de generación por compartir la alegría y dificultades del camino, por sus actos de empatía, generosidad, cuidado y afecto que me ofrecieron de principio a fin. A Miguel por convertirse en un hogar y a Melissa por ser mi compañera de estudio y enseñarme a caminar a la par.

A Gaby, Daniel y Karem, por convertirse en mis familiares queridos, por sostenerme, por quererme, por las sonrisas, por creer en mí, por escucharme y por su bondad infinita.

A un cielo mío de colores pastel y sonrisas llenas de ilusión.

A todo mi campamento base, conformado por mis amigas y amigos que monitorearon todo mi ascenso y descenso, por celebrar conmigo, por sujetarme y levantarme ante todos los eventos desafortunados, por ayudarme a sanar cuando mi espíritu enfermó y por ser fuente de alegría.

A mi hermano y a mis padres, por impulsarme, por apoyarme en mis decisiones, por educarme en amor y libertad, por ir conmigo a todos los lugares que llegué, por ser testigos de todos mis esfuerzos, por su inagotable amor. Los amo.

Resumen

La Teoría de la Autodeterminación ha sido empleada para estudiar la motivación en el contexto de Educación Física, con el propósito de promover la actividad física y favorecer el estado de salud de los estudiantes. Este enfoque teórico aborda el comportamiento del maestro, en específico aquellas estrategias que utiliza para motivar a sus estudiantes (Deci et al., 1975). Ha sido empleada en intervenciones dirigidas a maestros, con la intención de promover estilos motivacionales adaptativos, que se basan en estrategias de apoyo a la autonomía a fin de generar efectos positivos en los alumnos.

El objetivo de este estudio fue desarrollar el estilo motivacional de apoyo a la autonomía en maestros de educación física para promover la intención de ser físicamente activos en los niños en edad escolar. Los participantes fueron dos maestras y un maestro de educación física en último grado de licenciatura, en un rango de edad de 22 a 27 años ($M = 24$; $DE = 1.00$) que impartían clases en tres escuelas primarias públicas de la ciudad de Mérida, Yucatán, México. El tipo de estudio fue transversal descriptivo con diseño mixto pre-post de un solo grupo.

La intervención realizada se desarrolló en un lapso de tres meses, se diseñó en cuatro fases, con un total de ocho sesiones presenciales y una duración de 18 horas que incluyeron elementos teóricos y prácticos. Los resultados cualitativos indican que los maestros crearon y practicaron estrategias motivacionales del estilo de apoyo a la autonomía, basadas en los principios de aprender a escuchar, centrar la atención en las necesidades de los alumnos, lograr que el aprendizaje sea divertido, mantener la paciencia, considerar los intereses de los niños y niñas en las planeaciones para realizar clases atractivas y fomentar el involucramiento del maestro con los alumnos durante las clases. Se concluye que intervenir en el desarrollo de estilos

motivacionales más adaptativos, como el de apoyo a la autonomía, podría generar conductas saludables en los niños, como el ser físicamente activo.

Introducción

La estrecha relación entre la actividad física y el estado de salud de los individuos, es un campo de interés para la Psicología del deporte. El estudio del fenómeno de la inactividad física y su relación con padecimientos como el sobrepeso y obesidad, ha permitido proponer estrategias de intervención que fomentan estilos de vida activos en las personas. En la actualidad, diferentes instancias y organizaciones de salud, han implementado medidas de prevención de los factores que llevan al comportamiento sedentario, con el objetivo de reducir las conductas nocivas de riesgo para la salud e implementar estrategias que ayuden a mejorar su calidad de vida.

La creciente urbanización e industrialización ha modificado los hábitos de salud de la sociedad. Los principales cambios se observan en la alimentación y la actividad física. En este sentido, las personas han incrementado el consumo de alimentos de fácil acceso, pero con bajo valor nutricional, a la par de dedicar tiempo a comportamientos sedentarios (Alwan et al., 2011). Se ha identificado que la inactividad física además de las diversas causas metabólicas y fisiológicas han dado origen a la epidemia mundial de las enfermedades no transmisibles (ENT por sus siglas), de sobrepeso y obesidad (Alwan et al., 2011). Para dimensionar la problemática de salud en la población mexicana, la Secretaría de Salud (2017), declaró por primera vez una emergencia epidemiológica, ante la magnitud y trascendencia de casos de personas con sobrepeso, obesidad y diabetes mellitus.

México ocupa el primer lugar en obesidad infantil a nivel mundial, por lo que los niños y niñas del país, se consideran una población vulnerable a los riesgos de salud asociados a la obesidad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2017).

Los niños que son inactivos físicamente incrementan el riesgo de contraer enfermedades cardiometabólicas en la edad adulta. Sin embargo, la promoción de la actividad física y su

práctica regular, ayuda a mejorar la presión arterial, los niveles de glucosa y lípidos en la sangre (Galaviz et al., 2018), entre otros beneficios para la salud a lo largo de la vida.

Llevar a cabo esta medida requiere de acciones conjuntas que logren fomentar la práctica de actividades físico-deportivas desde la infancia. En el contexto escolar, la educación física, juega un papel importante para el fomento de la actividad física. A nivel mundial, diferentes organizaciones han recomendado y establecido criterios para que la educación física se lleve a cabo en todo el mundo, con estándares de calidad; ya que hoy en día es considerada clave en la prevención de los problemas de salud pública (Barrón et al., 2011).

Las experiencias positivas durante la clase de educación física, pueden reforzar los hábitos saludables en los alumnos (Velert et al., 2012). Algunos reportes de maestros de educación física, han vinculado la disminución de la participación de los niños durante la clase, con la disminución de actividad física fuera de la escuela (Tessier et al., 2010). Comprender los procesos motivacionales de los estudiantes durante una clase resulta de utilidad para el docente, puesto que le permite reconocer que los alumnos no siempre están motivados de manera intrínseca, es decir, de manera genuina hacia el contenido de su clase (Sun et al., 2017).

La variable psicológica de la motivación en el contexto escolar, ha sido estudiada desde la psicología del deporte y, de acuerdo con algunos estudios, se ha identificado que los alumnos que tienen experiencias positivas durante la infancia en la clase de educación física pueden comprometerse en un futuro con hábitos saludables (Velert et al., 2012).

Para comprender porque determinadas experiencias influyen para ejercitarse a corto y largo plazo, se ha empleado la Teoría de la Autodeterminación (TAD, por sus siglas, Deci &

Ryan, 1985) y los hallazgos muestran que existen elementos externos en el entorno, que ejercen influencia sobre las motivaciones de los niños.

Bajo este enfoque teórico el maestro de educación física es considerado un agente social que promueve el aprendizaje y la motivación de los alumnos hacia la asignatura; ya que al interactuar con los estudiantes emplea teorías educativas y estilos motivacionales que brindan experiencias gratificantes o desagradables durante su clase (Llanos et al., 2008).

De acuerdo con la TAD, los estilos motivacionales de los docentes pueden conceptualizarse a lo largo de un continuo que abarca desde un estilo controlador hasta un estilo altamente autónomo (Ryan & Deci, 2000).

El estilo más autónomo se denomina estilo de apoyo a la autonomía, caracterizado por fomentar la motivación autónoma en contextos educativos, es decir promueve en los alumnos sensaciones de bienestar durante la clase y el interés genuino por las actividades desarrolladas (Standage & Ryan, 2012). Este estilo se caracteriza por despertar la iniciativa de los alumnos, alentar a participar en toma de decisiones, ofrecer diferentes opciones de metas para que sean responsables de su aprendizaje, emplear un lenguaje comprensivo, brindar retroalimentación oportuna, explicaciones racionales y evitar los castigos y la presión como medida de control (Ntoumanis, 2012).

Estudios basados en la TAD, han mostrado asociaciones positivas entre el apoyo a la autonomía brindado por el maestro con la motivación del alumno y consecuencias adaptativas en su desarrollo, como la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, motivación autónoma e involucramiento en la actividad física (Hagger et al., 2005, 2009; Standage et al., 2006).

Los hallazgos encontrados brindan un marco de referencia en la educación, puesto que, el maestro de educación física funge como una plataforma óptima para promover una vida sana y la actividad física en los estudiantes (Erpič, 2013).

Conociendo la relevancia de salud pública y la posibilidad que se tiene desde la Psicología del deporte para promover estilos de vida activos desde edades tempranas, se considera el contexto escolar un espacio idóneo para dicho fin.

Por tanto, se pretende diseñar, implementar y evaluar los efectos de una intervención dirigida a maestros de educación física, basada en el estilo motivacional de apoyo a la autonomía, a fin de que adquieran estrategias motivacionales más adaptativas y benéficas que generen experiencias positivas en sus alumnos.

Planteamiento del problema

Las personas en el mundo se identifican mayormente con comportamientos sedentarios los cuales conforman una forma de vida. Se ha identificado que las personas que viven en países de ingresos económicos medios y altos, y específicamente las mujeres son quienes llevan un estilo de vida más sedentario (Alwan et al., 2011).

Además, se estima que al menos un 60% de la población mundial no realiza actividad física necesaria para obtener beneficios para la salud (OMS, 2018) y que las tendencias de actividad física infantil muestran que más del 80% de niños y niñas entre los 11 y 17 años, no cumplen con el nivel mínimo de una hora de actividad física al día (OMS, 2019).

En México, de acuerdo con los últimos datos registrados en población infantil y juvenil, reportan que, el 17.2% de los niños de 10 a 14 años y el 60.5% de jóvenes de 15 a 19 años, realizan al menos 60 minutos de actividad física moderada-intensa al día (ENSANUT MC,

2016). Por otra parte, el 29% de adultos mayores de 20 años realizan menos de 150 minutos de actividad física por semana (ENSANUT, 2018) mientras que los datos por entidad, muestran mayor prevalencia en el estado de Yucatán con el 58.6% de niños de 10 a 14 años que no realizan ninguna actividad física organizada en los últimos 12 meses (ENSANUT, 2012).

La relevancia del fenómeno de la inactividad física supone un factor de riesgo de mortalidad, (OMS, 2010) además del consumo de tabaco, el uso nocivo de alcohol y las dietas inadecuadas, pues se ha mostrado que aumentan el riesgo de morir a causa de una ENT (OMS, 2018).

Las ENT han cobrado la suficiente relevancia en México para crear una alerta epidemiológica a causa de éstas, puesto que las principales causas de defunciones registradas en 2017 fueron por enfermedades del corazón (20.1%), diabetes mellitus (15.2%) y tumores malignos (12%) (INEGI, 2018). Además de registrar defunciones de niños de 5 a 14 años a causa de enfermedades del corazón (INEGI, 2018).

Para activar la alerta también se consideró el número de casos de personas que tienen sobrepeso y obesidad, se estimó que en el país alrededor del 71.2% de los adultos mayores de 20 años tenían sobrepeso u obesidad (ENSANUT, MC 2016), y con información obtenida por entidad federativa se identificó la mayor prevalencia de estos padecimientos en el estado de Yucatán, con los siguientes porcentajes: 80.3% en adultos mayores de 20 años, 43.4% en adolescentes de 12 a 19 años y 45.2% en niños de 5 a 11 años (ENSANUT, 2012).

Los datos más recientes muestran que el 57.9% de la población nacional se encuentra en estado de inactividad física (INEGI, 2020) y se registra un incremento al 75.2% de adultos con

sobrepeso y obesidad, y del 35.6% de los niños de 5 a 11 años tienen sobrepeso (18.10%) y obesidad (17.50%) (ENSANUT, 2018).

Como se ha observado la insuficiente actividad física en la población supone riesgos y causas de muerte, así como las diversas causas metabólicas y fisiológicas que han dado origen a la epidemia mundial de las ENT (OMS, 2018).

Ante dicho panorama de salud, la Organización Mundial de la Salud, estableció como medida de protección y prevención la práctica regular de actividad física, pues se ha documentado que es benéfica para la salud y que reduce el riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares, hipertensión, diabetes, cáncer de mama o colon y depresión (Alwan et al., 2011).

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), estableció en el Artículo 4 que los programas de educación física, actividad física y deporte deben suscitar una participación a lo largo de toda la vida, por lo cual se deben priorizar las primeras experiencias de juego, actividades lúdicas y físicas a fin de sentar bases de conocimiento, competencias, actitudes y motivación. Así mismo estipuló, que la asignatura de educación física sea de carácter obligatorio en todos los grados y niveles de educación, por lo que deberá ser de buena calidad e impartidas por maestros de educación física calificados (UNESCO, 2015).

Dentro de las estrategias que ha planteado la UNESCO se encuentra el proyecto piloto internacional sobre Políticas para una Educación Física de Calidad, con la finalidad de apoyar de manera práctica a los Gobiernos en el desarrollo y la implementación de dichas políticas de Educación Física de Calidad inclusivas.

Por su parte México ante este llamado mediante el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP, 2018), generó la Estrategia Nacional para la Prestación de Educación Física de Calidad, para fortalecer la prestación de educación física en el país, en la cual se pretende fomentar la inclusión, la alfabetización física, la protección y salvaguarda de los niños.

Se destaca la labor de la educación física por brindar a las personas desde edades tempranas una variedad de actividades físicas benéficas para la salud, así como, el aprendizaje de la importancia de éstas para la vida diaria (Van den Berghe et al., 2014). Es por ello, que los educadores físicos pueden desempeñar un papel fundamental no solo previniendo la obesidad, sino también motivando a los estudiantes a disfrutar de la actividad física y los beneficios de llevar un estilo de vida saludable (Savage-Speegle, 2017).

Se ha observado que, ante la falta de conocimiento y motivación hacia la actividad física entre los estudiantes, los profesores de educación física desarrollan estrategias de enseñanza que ayuden a combatir la obesidad infantil, empleando estrategias para que los estudiantes participen activamente (Beaulieu et al., 2012; Ntoumanis, 2005).

Cuando se ha identificado bajo compromiso de los estudiantes y baja motivación, se ha trabajado directamente con los profesores de los estudiantes (Ryan & Deci, 2000). Este enfoque de intervención indirecta, de trabajar con los maestros para ayudar a los estudiantes, nace desde una teoría con enfoque social sobre los determinantes de los cambios en las motivaciones de los estudiantes, que es la Teoría de la Autodeterminación, TAD por sus siglas (Ryan & Deci, 2000). Esta es una macro teoría que estudia la personalidad dentro de un entorno y cómo este incide para que las personas autorregulen sus propios comportamientos; postula que las conductas de los individuos están motivadas por necesidades psicológicas básicas (NPB por sus siglas) de

autonomía, competencia y relación las cuales son esenciales y universales para lograr bienestar individual, así como el adecuado desarrollo social constructivo (Ryan & Deci, 2000).

La investigación ha demostrado que puede ocurrir una transformación motivacional en el aula a través de estrategias de enseñanza de apoyo a la autonomía (Aelterman et al., 2013, 2014; Haerens et al., 2013; Jang et al., 2010; Lim & Wang, 2009; Tessier et al., 2010; Savage-Speegle, 2017). Investigaciones específicas relativas al entorno de educación física, han mostrado que las estrategias de enseñanza de apoyo a la autonomía funcionan para promover la motivación de los alumnos, creando un resultado positivo, aumentando el disfrute de la clase, promoviendo el desarrollo positivo de las habilidades motoras y, por último, aumentando la actividad física durante el tiempo libre (Van den Berghe et al., 2013).

Este tipo de estrategia de enseñanza conocida por promover positivamente la motivación en el aula se conoce como, estrategias de enseñanza de apoyo a la autonomía (Haerens et al., 2013; Van den Berghe et al., 2013). Por ello, un maestro que muestra este tipo de estrategias en el aula se enfocará en identificar, nutrir y desarrollar la motivación personal de los estudiantes centrándose en sus intereses y metas personales (Haerens et al., 2013).

De esta manera la TAD nos muestra que los maestros de educación física pueden satisfacer los recursos motivacionales internos de los alumnos, mediante el estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía el cual impactará en la calidad de la motivación de los estudiantes (Deci & Ryan, 2000).

Lo que señala la oportunidad para examinar y educar a los maestros sobre la importancia de apoyar las necesidades psicológicas de competencia, autonomía y relación en los estudiantes no solo para participar en la actividad física, sino también para crear un ambiente divertido,

agradable y desafiante. Esta atmósfera permitirá a los estudiantes conocer y experimentar los beneficios de la actividad física mediante experiencias satisfactorias.

Como se observa, la evidencia científica propone una transformación motivacional indirecta, mediante el estilo de enseñanza del maestro para brindar experiencias positivas a los alumnos en la clase de educación física. De esta forma surge el interés por averiguar si ¿el maestro considera la influencia que ejerce sobre la motivación de sus alumnos?, ¿cuáles son las estrategias motivacionales que emplea?, y si durante su labor docente ¿predomina un estilo de apoyo a la autonomía? o si éstos, ¿satisfacen los recursos motivacionales internos de los alumnos? ¿creen que pueden mejorar la motivación de los estudiantes hacia su clase? además de cuestionarse ¿cuál es el tipo de motivación que predomina en los alumnos?

Por eso se plantea realizar una intervención dirigida hacia maestros de educación física a fin de desarrollar el estilo motivacional de apoyo a la autonomía que promueva las intenciones de ser físicamente activos en los alumnos en edad escolar.

Justificación

Para fomentar el agrado por la actividad física, la psicología del deporte se ha aproximado a este fenómeno mediante el estudio de la motivación en educación física. A través del uso de la TAD (Deci & Ryan 2000), se ha dado origen a esta línea de investigación con múltiples estudios, que aportan fundamentos teóricos y prácticos en el contexto educativo. Este estudio pretende sumar a las estrategias de salud pública, relacionadas con la promoción de la actividad física en la población infantil, con la finalidad, de prevenir el sobrepeso y obesidad, así como mejorar el estado de salud de los niños y niñas en edad escolar.

La evidencia científica en este tema, revela un interés particular por incrementar los niveles de actividad física de los estudiantes y mejorar su estado de salud a través de la clase de

educación física (Pihu et al. 2008, Taylor et al., 2010); puesto que contribuye a ayudar a los niños a lograr la cantidad recomendada para su edad, además de prevenir estilos de vida sedentarios y enfermedades asociadas (Fairclough & Stratton, 2005). Algunas conclusiones de investigaciones realizadas, han expuesto que las experiencias positivas del alumnado con la actividad física durante las clases, puede mejorar la motivación hacia las actividades físico-deportivas fuera del contexto escolar (Ntoumanis, 2001; Standage et al., 2003; Beltrán-Carrillo, et al., 2012; Hirvensalo & Lintunen, 2011; Kjønniksen et al., 2009). Por ello, este estudio busca intervenir con maestros de educación física, pues son quienes pueden mejorar las experiencias tempranas de los niños con la actividad física y de esta manera estimular su motivación por las actividades físico-deportivas durante la clase y fuera de ella.

Lo anterior, ha dado origen a estudios más recientes, sobre las variables socio-contextuales en educación física, cuyo interés se ha centrado en el estilo interpersonal que poseen los maestros. Se han estudiado los comportamientos realizados por los docentes para motivar a los estudiantes, puesto que se ha identificado la influencia que poseen en el rendimiento del alumnado y en la calidad de las experiencias psicológicas en el entorno educativo (Deci et al., 1991; Reeve, 2009). Los estudios que se han realizado con los maestros, han mostrado que la adopción de un estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía (Reeve, 2009), promueve la motivación de los alumnos hacia la clase, ya que éste les permite animar e involucrar a los estudiantes durante una actividad de aprendizaje desde un enfoque más adaptativo (Savage-Speegle, 2017).

En concreto, los fundamentos teóricos del estilo de apoyo a la autonomía, proponen que los maestros pueden aprender nuevas formas de nutrir, apoyar y aumentar los recursos motivacionales internos de los estudiantes en las actividades de la clase (Reeve, 2006; Reeve et

al., 2004). Plantea que el rol docente, posee la capacidad para mejorar la calidad de la motivación de los estudiantes, a través de la implementación de estrategias específicas que nutran los recursos internos universales que todos los individuos poseen, como las tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) (Ryan & Deci, 2000). Por tanto, el principal aporte de este enfoque teórico al área de educación física, será proporcionar estrategias motivacionales, que les permitan a los maestros generar efectos psicológicos positivos en los alumnos mientras realizan actividad física.

De tal manera, que para este estudio, se plantea diseñar e implementar una intervención, dirigida a maestros de educación física, con el propósito de capacitarlos en estrategias basadas en el estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía; ya que de acuerdo con los principios de la TAD, se ha sugerido la intervención indirecta con maestros para ayudarlos a promover resultados funcionales de los estudiantes, como su participación activa y disminuir aquellos que son disfuncionales como la no motivación hacia la clase (Reeve & Cheon, 2014).

Evaluando los elementos metodológicos de este estudio, se plantea contribuir a su formación profesional, mediante un proyecto de capacitación basado en herramientas de carácter psicológico, con sustento teórico y utilidad práctica de las mismas que puedan ser consideradas en sus planeaciones de clase.

En cuanto a la intervención, en relación con los instrumentos de medición empleados se pretende conocer la utilidad de éstos y de las técnicas empleadas para la evaluación de los maestros, además de observar la validez y confiabilidad de los instrumentos con una muestra de estudiantes de la zona sur de México en edad escolar.

Se proyecta que las estrategias basadas en un estilo de apoyo a la autonomía, sean adaptadas al contenido de la materia y añadidas a los planes de clase de los maestros, a fin de lograr una integración entre el conocimiento psicológico y las técnicas pedagógicas de su labor docente; posteriormente, se busca identificar si las estrategias resultan útiles en situaciones de campo, de manera que, se pueda apoyar una validez ecológica de éstas.

Como aportes para el investigador, se obtiene una comprensión más profunda de la metodología empleada para la capacitación en estrategias motivacionales aplicadas a un entorno educativo, tomando en cuenta los aspectos de cantidad y calidad del contenido, así como, la logística de la intervención, que ayuden a otros especialistas para la reproducción de la capacitación a educadores físicos con características similares a las de este estudio.

Como alcances útiles de la intervención, se sugiere una línea de trabajo en la educación básica, que permita la capacitación de maestros de educación física en estas estrategias, con el propósito de colaborar con otras instancias que implementan acciones para promover la actividad física en población infantil y juvenil. De confirmarse efectos positivos de la intervención, se puede replicar en poblaciones con características similares, realizar ajustes al método y continuar el estudio científico de este fenómeno.

Por último, el interés personal de este proyecto nace de las propias experiencias positivas en la infancia con la educación física, de la labor profesional de un maestro que mediante su trabajo y dedicación, generó sensaciones de bienestar y aprendizaje en las clases; además de promover la actividad física incluso fuera de la asignatura mediante actividades como: préstamo de material deportivo en el receso, torneos internos de básquetbol, mini olimpiadas cada ciclo escolar, excursiones a reservas naturales y campamentos de fin de curso.

Considero que tener memorias agradables, mantuvieron mi participación en actividades deportivas escolares y en el deporte recreativo en etapas posteriores, las cuales contribuyeron para mantener conductas saludables e identificarme con un estilo de vida activo. Lo que me lleva a reflexionar, sobre la relevancia de las vivencias agradables con la actividad física en la niñez, como un medio eficaz para interesarme y disfrutar de la actividad física y el deporte.

En conclusión, se plantea una intervención que contribuye a la prevención de un problema de salud local, para su diseño e implementación se obtuvo la información de una muestra de la localidad de la ciudad de Mérida, Yucatán México, a fin de crear un proyecto dirigido a maestros de educación física, conformado por sesiones de trabajo de contenido teórico y práctico basado en el estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía. La relevancia radica en la concientización sobre el impacto de su labor docente en la motivación de los estudiantes hacia la actividad física y de su capacidad para favorecerla en aquellos alumnos que incluso sean mayormente inactivos.

Objetivos

Objetivo general

Evaluar el efecto de una intervención para desarrollar el estilo motivacional de apoyo a la autonomía en maestros de educación física, que promueva la intención de ser físicamente activos en los niños en edad escolar.

Objetivos específicos

1. Identificar el estilo motivacional del maestro de educación física antes y después de una intervención diseñada para desarrollar el estilo motivacional de apoyo a la autonomía.

2. Diseñar e implementar una intervención que promueva el estilo motivacional de apoyo a la autonomía.
3. Conocer el efecto de la intervención diseñada para desarrollar el estilo motivacional de apoyo a la autonomía.

Marco teórico

Educación Física

Sistema educativo mexicano, aspectos curriculares y rol docente

El papel que juega la educación física en el cuidado de la salud y la adquisición de hábitos saludables desde edades tempranas resulta clave para fomentar estilos de vida activos. Durante la jornada escolar los niños tienen oportunidad de ser físicamente activos en el recreo, así como en la clase de educación física y es que el entorno escolar funge como el principal medio para fomentar la actividad física, puesto que para entornos menos favorecidos ésta es la única que permite la posibilidad de que los niños hagan ejercicio físico de manera organizada y así mismo se garantice una educación física de calidad en los currículos escolares (ISP, 2018).

En la actualidad, se plantea que la calidad en la educación física se considere como las “estrategias relacionadas entre sí para fomentar el desarrollo y formulación de un currículo inclusivo y equitativo, que brinde experiencias significativas a nivel personal y relevantes a nivel cultural y social” (ISP, 2018 p.16). Mejorar en calidad permitirá fomentar el placer y alegría de la actividad física, que propicia un estilo de vida activo y saludable a lo largo del ciclo vital.

Para dicho propósito la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) emprendió un proyecto piloto en el año 2013 denominado: *Políticas para una Educación Física de Calidad*, el cual surge como una estrategia para fomentar el

compromiso con la actividad física e incrementar sus niveles entre la población a lo largo de la vida.

Este proyecto tiene la finalidad de apoyar de manera práctica a los Gobiernos en el desarrollo y la implementación de políticas de Educación Física de Calidad inclusivas. México ha declarado su participación en el proyecto a fin de sumarse a los objetivos internacionales.

Por su parte creó un equipo nacional conformado por la Secretaría de Salud (SSA), Secretaría de Educación Pública (SEP), Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE), la UNESCO-México y la Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud (OPS/OMS), así como por representantes de más de 30 organizaciones civiles, universidades e instituciones académicas expertas en distintos rubros relacionados con la prestación de educación física (ISP, 2018).

Este equipo tiene el compromiso de implementar la Estrategia Nacional para la Prestación de Educación Física de Calidad en el país. El propósito es que los niños mexicanos del nivel de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) reciban clases de educación física de calidad inclusiva. Para ello, la estrategia deberá operar a nivel nacional durante tres años desde el mes de agosto del 2019 hasta julio del 2022, en todos los planteles escolares de las 32 entidades federativas, independientemente del tipo, modalidad o jornada escolar del plantel (ISP, 2018).

Esta estrategia se basa en los fundamentos de inclusión, alfabetización física y la protección y salvaguarda de los niños. Está estructurada mediante cinco componentes: 1) formación, suministro y desarrollo del profesorado, 2) instalaciones, equipamiento y recursos, 3)

flexibilidad curricular, 4) alianzas comunitarias y 5) seguimiento y garantía de la calidad (ISP, 2018).

Ahora bien, si se habla de calidad no se puede omitir un factor esencial como la cantidad de tiempo que se le dedica a esta asignatura. Para examinar este aspecto se han consultado las recomendaciones internacionales para el currículo escolar, las cuales establecen que se deben considerar al menos 120 minutos por semana para educación primaria y 180 min en nivel secundaria (Puente y Pérez, s.f.).

La consulta de la cantidad de tiempo que se destina en México a través del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, mostró que la educación física es impartida con un mínimo de horas anuales, para la educación preescolar se destinan 40, para primaria 50 y para secundaria 80, estas cantidades aplican independientemente del carácter de jornada regular o de tiempo completo (ISP, 2018). La equivalencia semanal corresponde a 1 hora semanal para preescolar y primaria, mientras que son 2 horas semanales para secundaria.

En el Modelo Educativo mexicano se clasifican los aprendizajes en tres grandes bloques: 1) la formación académica, 2) áreas de desarrollo personal y social y 3) ámbitos de autonomía curricular. La asignatura de educación física, aunado a las artes y educación socioemocional forman parte del desarrollo personal y social.

Aunque para el año 2009, la Reforma Integral de la Educación Básica en el sector primaria implementó algunos cambios para la regulación de la práctica docente. Las modificaciones resultaron en los siguientes ejes pedagógicos: a) centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, b) planificar para potenciar el aprendizaje, c) generar ambientes de aprendizaje, d) trabajar en colaboración, e) poner énfasis en el desarrollo

de competencias, f) logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, g) usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje, h) evaluar para aprender, i) favorecer la inclusión (Peña et al., 2014).

Como se ha observado, el rol educativo de la asignatura está como un área de desarrollo psicosocial, que permite fomentar en los estudiantes capacidades, habilidades y destrezas motrices inherentes a la actividad física (ISP, 2018). Sin embargo, esta ha sido definida como “una forma de intervención pedagógica que se extiende como práctica social y humanista; estimula las experiencias de los alumnos, sus acciones y conductas motrices expresadas mediante formas intencionadas de movimiento” (Moreno et al., 2011 p.54). Con la que no solamente se pretende favorecer las experiencias motrices, sino también sus motivaciones y las interacciones con los demás.

En cuanto a los objetivos que persigue, se propone el desarrollo de la imagen corporal, ubicación, espacio, tiempo, coordinación de ejes corporales, lateralidad; orientación en espacio y tiempo, independencia y predominio motor (Noguera, 1995 como se citó en Moreno et al., 2011).

Para los fines de este estudio, se consideran únicamente los objetivos marcados en la educación básica, la cual tiene como propósito que los alumnos “desarrollen el conocimiento de sí mismos, su capacidad comunicativa y de relación, además de sus habilidades y destrezas motrices con diversas manifestaciones que favorezcan su corporeidad y el sentido cooperativo, así como la construcción de normas, reglas y nuevas formas para la convivencia en el juego” (Moreno et al., 2011 p.55).

Se espera entonces que el contenido de las clases busque estos propósitos y que los maestros puedan emplear los recursos didácticos y pedagógicos pertinentes. Por tanto, mencionar los elementos que brindan estructura a una clase son básicos para una correcta planificación.

La clase de educación física está estructurada en tres fases: inicial, principal y final. Cada una tiene un objetivo en particular y el contenido a desarrollar irá en función de este, la clase deberá tener un transcurso diferente y será organizada desde los puntos metodológicos y didácticos “para evitar el aburrimiento y la falta de interés de los estudiantes” (Puente & Pérez, s.f. p.4).

Los métodos tradicionales poseen elementos de demostración, observación y ejecución. La enseñanza de ejercicios físicos y técnicos, van en sentido progresivo de lo simple a lo complejo mediante una estructura general (introducción o parte inicial, desarrollo de las tareas principales y la parte final) (Noguera, 1995). Dichas recomendaciones son realizadas para que haya una congruencia de trabajo, desde edades tempranas con los individuos para que en una etapa adulta puedan desempeñarse satisfactoriamente en cualquier práctica físico-deportiva.

Para asegurar el enfoque adecuado de la estructura y organización de la clase, el docente debe poseer los conocimientos necesarios acerca de los componentes básicos de la estructura que contiene aspectos de tipo “psicológico-pedagógico, fisiológico y didáctico- metodológico que se traducen en tareas concretas para cada parte de la clase” (Puente & Pérez, s.f. p.4).

Cuando se habla del aspecto metodológico, es porque existen tendencias o corrientes que han sido empleados en este contexto, de los cuales se destacan: a) el modelo médico, b) el modelo psicoeducativo, y c) el modelo deportivo (Palacios, 1984).

Un recurso que ha sido implementado recientemente es el juego motor, es un medio para el aprendizaje de sus propias posibilidades de comprensión y ejecución, que sugiere al profesor estimular el acto lúdico para aplicarlo en su ámbito familiar y en su tiempo libre (Barrón et al., 2011). Se pretende que los alumnos desarrollen condición física, habilidades motrices, así como la educación para el uso de su tiempo libre (Aguayo, 2010).

Haciendo referencia al aspecto didáctico de la clase, esta también ha sido actualizada y la principal aportación es que se emplee el juego como el principal medio de aprendizaje. Este es considerado uno de los “recursos didácticos más completos debido a la amplia gama de posibilidades que aporta al profesor, en función de diversos procesos de aprendizaje e intereses lúdicos de las y los alumnos” (Barrón et al., 2011 p.52).

Sin embargo, a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica, la clase de educación física ha sido empleada para responder a las necesidades y demandas de las personas en la sociedad actual, pues fomenta los aprendizajes en: a) atender la salud integral (alimentación, higiene, protección del ambiente), b) favorecer la cultura del placer en el uso del tiempo libre, c) propiciar la expresión corporal para el desarrollo de la conciencia corporal y el trabajo con las sensaciones y las emociones, d) incluir la equidad de género, la interculturalidad, y las necesidades educativas especiales, e) desarrollar capacidades motrices, tanto para resolver tareas de la vida cotidiana como aquellas dirigidas a las actividades expresivas, artísticas, la iniciación deportiva y el deporte escolar (Barrón et al., 2011).

Una vez identificados los propósitos y componentes de la educación física, se da paso al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura. Cuando se habla de enseñar se piensa que aprender es la respuesta automática que se obtiene, sin embargo, se ha demostrado que, si el docente enseña sin que el alumno aprenda, el acto de enseñar se constituye en una simple

transmisión de información, haciendo del tiempo y el espacio de trabajo escolar un periodo sin beneficio consciente del proceso educativo-formativo (Hernández, 2001).

La responsabilidad del que enseña recae principalmente en identificar y poner en práctica las formas de intervención pedagógica y estrategias didácticas que le faciliten acompañar, guiar, aconsejar y asesorar al alumno en su propio proceso de desarrollo (Hernández, 2001).

En este proceso de enseñanza, se espera que los alumnos sean orientados con claridad hacia los objetivos que deben alcanzar, mediante un trabajo consciente. Para tal propósito resulta útil la constante orientación y concientización de los objetivos, dado que esto genera un estado motivacional adecuado que les permite comprender con claridad qué es lo que se espera de ellos como parte de este proceso dinámico (Puente & Pérez, s.f.).

Esto ha surgido ante una realidad educativa del alumnado pues se ha señalado que viven en un medio manipulado, prediseñado, y su rol en este proceso no es de colaboración con los docentes (Hernández, 2001). Por tal motivo, se sugiere la adopción de enfoques de coeducación, los cuales anteponen la importancia de los procesos más que de resultados.

Esta metodología propone educar de forma no directiva o autoritaria y resaltar los diversos estilos de aprendizaje, utilizando una amplia diversidad de estrategias de enseñanza para favorecerlos (Murcia et al., 2005). Dichos fundamentos nacen desde un paradigma de ciencias sociales y pedagogía, puesto que se propicia la autoevaluación y el profesor aparece como facilitador u orientador del proceso (López et al., 2003).

Ante la necesidad de brindar servicios de educación física de calidad, es inevitable pensar en la responsabilidad de los educadores físicos para cumplir con los estándares curriculares. Por lo que esta estrategia considera también que se garantice la calidad formativa de los maestros,

que incluyan aportes de la investigación y capacitación continua a fin de contribuir al desarrollo de actitudes profesionales positivas. Se sugiere que se involucren en el área de investigación, no únicamente con la finalidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, sino para dar difusión de sus conocimientos e intercambiarlos con otros profesionales a través de estas redes científicas (ISP, 2018).

De la misma manera que no se puede omitir la importancia del trabajo colaborativo con los directores de escuela, inspectores y asesores pedagógicos para la consecución de los objetivos marcados. Este grupo de colaboradores adoptan un papel activo no únicamente para la comunidad de la actividad física escolar sino para la comunidad educativa en general (ISP, 2018).

En cuanto a las estrategias individuales de los educadores, un ejercicio que ha resultado de utilidad ha sido la evaluación del aprendizaje de los alumnos, evaluar les ha permitido informarse y mejorar la docencia, lo que a su vez ha llevado a que el alumno sea el centro del proceso de evaluación continua (ISP, 2018). Además de reflexionar sobre su práctica educativa, y adoptar una actitud de análisis coherente y crítica para diseñar estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje acordes con las expectativas del alumno (Barrón et al., 2011).

Y es que reflexionar sobre la importancia de las necesidades de los alumnos, permite fomentar su motivación y la creación de un estado psíquico favorable que propicie el deseo de participar y realizar las actividades con energía y alegría de forma placentera, que satisfaga necesidades de su propia vida, mejore su desarrollo físico y favorezca la formación de hábitos saludables y de práctica sistemática de ejercicios físicos de forma consciente (Puente & Pérez, s.f.).

Estudios socioculturales en Educación Física

Una vez explicados los componentes de la educación física, también se consideran las condiciones sociales y culturales en las que se desarrolla, por lo que se ofrece la siguiente revisión de estudios de carácter sociológico con muestras latinoamericanas, en el que se han abordado las prácticas escolares de educadores físicos y las representaciones sociales de estudiantes sobre la clase.

Un estudio realizado (Aguayo, 2010) con educadores mexicanos, indagaron en el conjunto de sus comportamientos y prácticas que realizan durante las clases en el patio. El objetivo fue comprender el escenario educativo desde el significado de sus acciones particulares y la dinámica de los procesos sociales en su labor cotidiana.

Los resultados arrojaron diversos aspectos de su realidad laboral que abarcan factores relacionados con la formación, trayectoria profesional, habilidades de enseñanza y condiciones laborales. A continuación, se mencionan a manera de lista para su comprensión.

1. El profesor decide en su totalidad las actividades, el material y el tiempo para las tareas.
2. Cuando se establecen actividades sencillas, los estudiantes las realizan con rapidez y encuentran otras rápidamente para usar su energía sobrante.
3. Las actividades sirven para entretener a los alumnos y no para el desarrollo motriz cuando no hay objetivos precisos, los desconocen o no saben qué se espera de ellos.
4. La falta de planeación se relacionó con el cansancio del profesor, la monotonía de la clase y el aburrimiento de los alumnos.

5. Los aprendizajes motrices son equivalentes al tiempo destinado exclusivamente para ello.
6. El tiempo de la clase no es aprovechado en su totalidad por la improvisación y el tiempo que emplean con otros maestros en situaciones cotidianas.
7. La planeación didáctica no la incorporan a su trabajo en el patio, en cambio cuando la realizan es por la obtención de estímulos económicos, como el caso del concurso para la carrera magisterial.

Sin embargo, también identificaron otros factores ajenos a ellos pero que influyen en su trabajo diario. De las que se lograron reconocer en este estudio fueron: excesivo número de grupos y de alumnos, condiciones climáticas adversas, bajo perfil profesional, cansancio y deterioro físico, enfermedades, bajos salarios y expectativas laborales que intervienen de manera determinante en las actitudes y comportamientos del docente.

En el estudio se concluyó que dichas prácticas podrán acercarse o no a lo establecido en un programa curricular, pero se considera que sus conductas en su quehacer laboral también están permeadas por múltiples formas de pensamiento como creencias, valores, prejuicios e ideales que conforman el ser docente y determinan el sentido de sus acciones cotidianas. (Aguayo, 2010).

Ahora bien, en cuanto a las percepciones de estudiantes ante la asignatura, el primer estudio (Cuadra-Martínez et al., 2012) se realizó con estudiantes chilenos de educación básica y media, esta muestra en particular fueron alumnos con obesidad y el objetivo fue conocer sus representaciones sociales sobre la educación física.

Las representaciones sociales obtenidas muestran que las y los alumnos perciben la educación física principalmente por la actividad de correr, posteriormente por jugar, en tercer orden por ser saludable, divertida, por saltar y trotar, y de forma más lejana la conciben por conceptos como: ejercitar, bueno, deporte, agradable y entretenimiento. Mientras que en los resultados de significados personales emplearon las palabras: aburrido, pelota, caminar y cansancio para definir el significado individual.

Respecto al objetivo de la educación física se concluyó que la entienden principalmente como deporte y ejercicio físico, caracterizándose por ser lúdica y divertida. No se establece relación alguna entre la práctica de educación física y la salud (Cuadra-Martínez et al., 2012).

Los resultados también mostraron que los estudiantes tienen una serie de facilitadores y obstaculizadores cuando participan en las clases de educación física (Cuadra-Martínez et al., 2012). Los principales obstáculos que manifestaron son:

1. La condición de obesidad supone dificultad para realizar los ejercicios por lo que prefieren abstenerse de participar.
2. La convivencia escolar es negativa debido a su condición física.
3. La clase es inflexible y no se adapta a sus necesidades de forma planeada, pues cuando se les incluye es de forma esporádica e improvisada.
4. Se ha reemplazado su participación por actividades de carácter intelectual o son relegados de los ejercicios.
5. Perciben exigencia en su desempeño sin considerar que no lo alcanzan por su condición de salud.
6. Los ejercicios de correr, sentadillas, lagartijas, abdominales y volteretas les resultaron más difíciles

Mientras que los elementos que identifican como facilitadores para una adecuada práctica de educación física destacan:

1. Erradicar la convivencia escolar discriminadora.
2. Las mujeres manifestaron deseos de realizar la clase separadas de los varones a fin de sentir mayor confianza y tranquilidad.
3. Variedad en las actividades que desarrollan en clase tales como: adecuaciones al contenido, diversos deportes, gimnasia y juegos competitivos.
4. Incrementar materiales deportivos y mejorar y mantener en buen estado la infraestructura deportiva.

Y, por último, un estudio realizado en Colombia (Murcia & Jaramillo, 2005) obtuvieron resultados similares, dado que la asignatura es altamente valorada y también está fuertemente vinculada con el deporte, sin embargo, la describen y se le caracteriza como monótona, repetitiva, centrada en el uso de metodologías de enseñanza poco participativas además de percibirla como un espacio de socialización, encuentro y colaboración entre ellos (Murcia & Jaramillo, 2005).

Los hallazgos de estas investigaciones de carácter cualitativo, permiten conocer de qué manera los profesores y alumnos socializan sus comportamientos durante la clase educación física, y como éstos constituyen un pensamiento social y accionar en su mundo cotidiano, mediante sus creencias, teorías subjetivas, actitudes o nociones, ya que de este modo pueden interpretar su entorno, comprenderlo y organizarlo. Se considera que la información de este tipo de estudios brinda un panorama de su realidad escolar, que resulta de utilidad para los estudios de intervención en educación física.

Teoría de la Autodeterminación y sus aplicaciones en Educación Física

Ante el panorama de salud pública mundial y nacional, los investigadores se han propuesto explorar la motivación de las personas hacia la actividad física y sobre su permanencia en estas actividades (Standage & Ryan, 2012). Y es que no es de sorprender que las líneas de investigación apunten en esa dirección, puesto que, son los profesionales de la cultura física y el deporte quienes perciben este fenómeno de forma cercana.

Los cuestionamientos se relacionan con métodos que les ayuden a motivar a las personas a realizar ejercicio físico, a comprender el comportamiento de sus alumnos que comienzan sus actividades deportivas y que al cabo de un tiempo se ausentan y terminan por desertar, o cómo es que otros participan activamente y logran desempeñarse exitosamente. Y es que justamente el cómo motivar a las personas para que se comprometan y se mantengan en estas actividades, da lugar desde diferentes enfoques al estudio de una variable psicológica compleja como la motivación (Standage & Ryan, 2012).

Cuando se habla del estudio de la motivación se reconoce que es un proceso que considera factores de índole cognitivo, biológico y social. Ha sido definida como “concerniente a la energía, la dirección, la persistencia y la equifinalidad, todos aspectos de la activación y de la intención” (Ryan & Deci, 2000, p.3). La relevancia de esta variable radica en la producción, dirección e intensidad de las conductas, es decir da lugar al proceso que impulsa el comportamiento humano.

La TAD es una teoría psicológica que ha sido ampliamente utilizada, ha sido desarrollada a lo largo de 40 años y los autores Edward Deci y Richard Ryan han abordado mediante ésta el estudio de la motivación, la emoción y la personalidad en contextos sociales.

Esta teoría brinda un abordaje que permite comprender por qué las personas inician y persisten en sus comportamientos. Es una macro teoría que inició con el planteamiento de que las personas poseen de forma inherente motivación intrínseca (Deci, 1975) lo que significa, que sus conductas son realizadas porque tienen interés y curiosidad, lo que conduce a involucrarse voluntariamente en dichos comportamientos.

La premisa central de la TAD postula que el ser humano es un organismo psicosocial activo, con tendencias naturales hacia el crecimiento y disposición natural para la integración de sus elementos psíquicos, en una unidad congruente con su medio ambiente, a fin de dar sentido de sí mismo, para que esto le permita integrarse a las estructuras sociales establecidas (Deci, & Ryan, 2000, 2002).

Considerando estas tendencias inherentes al ser humano, expone que la motivación es un proceso en el que las personas autorregulan sus conductas en función del grado de satisfacción de las NPB y de la influencia de su interacción con el ambiente (Deci & Ryan, 1985).

Cuando se habla del proceso de autorregulación, significa que la conducta se puede modular dentro de un continuo motivacional (Deci & Ryan, 2000). Las personas pueden elegir sus comportamientos en función de los diferentes tipos de motivación: motivación intrínseca, motivación extrínseca compuesta por las regulaciones: integrada, identificada, introyectada y externa, y no motivación.

Las NPB conforman la base de automotivación y de integración de la personalidad, puesto que son consideradas recursos internos, así como la vitalidad, curiosidad y aprendizaje, dichos recursos son los que promueven la búsqueda natural del bienestar y crecimiento personal (Deci & Ryan, 2000).

Sin embargo, esta teoría también propone el estudio de los efectos del contexto social sobre estos procesos internos y las manifestaciones conductuales (Ryan & Deci, 2000). Se plantea que los factores externos serán las condiciones del ambiente en el que se desenvuelven las personas, y éstas podrán alentar o frustrar la tendencia innata de satisfacer sus NPB que les permitan desarrollar su crecimiento personal (Deci & Ryan, 2002).

Lo que significa que existen condiciones externas, que favorecen estos procesos para que se logre el funcionamiento óptimo de estas tendencias propias, las de su desarrollo social constructivo y de bienestar personal (Ryan & Deci, 2000). En esta interacción con el entorno, se puede observar efectos positivos, si las personas regulan sus conductas de forma voluntaria y volitiva, puesto que mejorará la calidad de su implicación y satisfacción, sin embargo, si el ambiente actúa de forma controladora, esta tendencia innata se verá frustrada y se desarrollará el malestar (Ryan & Deci, 2000, 2002).

En resumen, la TAD explica la motivación humana centrándose en los recursos internos de las personas para su desarrollo, es un proceso que brinda la oportunidad de que el comportamiento sea regulado de diferentes maneras, principalmente, en función de la satisfacción de sus necesidades naturales, así como, de la interacción que se obtenga de su ambiente (Deci & Ryan, 1985, 2000).

Como se ha mencionado anteriormente, la TAD es denominada una macro-teoría debido a su complejidad. La cual de acuerdo con la evolución científica de los estudios y hallazgos encontrados han dado lugar a una clasificación interna de seis mini-teorías (Teoría de la Evaluación Cognitiva, Teoría de la Integración Organísmica, Teoría de la Orientación de la Causalidad, Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas, Teoría del Contenido de las Metas y

Teoría de la Motivación de las Relaciones). Para el desarrollo de este estudio, se abordan en capítulos posteriores las teorías de Evaluación Cognitiva y NPB.

La TAD en el contexto de educación física ha estudiado principalmente la motivación de los estudiantes hacia la asignatura. Nace del interés por promover la actividad física, puesto que ha sido señalada como un contribuyente al estado de salud de los niños y niñas.

Se ha reconocido su contribución para que la población infantil y juvenil logren los niveles adecuados de actividad física para su edad. Sin embargo, también se ha encontrado que las particularidades de los estudiantes propician discrepancias entre sus capacidades físicas, intereses y el esfuerzo que destinan durante las clases, lo que ha dado lugar a cuestionar la motivación de los estudiantes (Ntoumanis & Standage, 2009).

Con este planteamiento, las investigaciones han mostrado que es posible mejorar la calidad de motivación de los estudiantes, se ha identificado que aquellos que poseen motivación adaptativa se relacionan con la práctica de ejercicio físico fuera del horario escolar (Theodosiou & Papaioannou, 2006) y con la manifestación de intenciones futuras para hacer ejercicio (Standage et al., 2003). Lo que ha resultado congruente con otros estudios que relacionaron la calidad de la motivación con el bienestar psicológico, el rendimiento, experiencia personal, la persistencia del comportamiento, el aprendizaje, valorar la educación y la confianza en las capacidades para tener éxito en el aula (Deci & Ryan, 2008; Deci et al., 1991).

La línea de investigación ha hecho hincapié en las acciones para mejorar la motivación autónoma de los estudiantes, dados los beneficios observados en el aprendizaje, puesto que una comprensión significativa de lo que implica la actividad física aumenta las probabilidades de que sean físicamente activos (Hagger et al. 2003).

La educación física ha sido abordada desde un paradigma socio-contextual, como un entorno que brinda el primer contacto formal con la actividad física, en el que el maestro se convierte en un agente social que impactará en el comportamiento de los alumnos.

Una serie de diferentes rasgos característicos mostrados por un maestro pueden contribuir a la producción motivacional y la participación de los estudiantes en el aula (Savage-Speegle, 2017). Dentro de estas características se destacan: rasgos de carácter, una relación solidaria y de respeto con los estudiantes, estrategias de instrucción, sus criterios de calificación a través de herramientas formativas e informativas, así como ofrecer actividades interesantes (Jang et al., 2012). La TAD ha propuesto también el estudio del comportamiento de los maestros, dado que señala la influencia del carácter de éstos en el estilo de enseñanza motivacional que desarrollan durante su labor docente (Savage-Speegle, 2017).

Como resultado de una revisión de estudios realizados bajo este enfoque teórico y en este contexto, las sugerencias indican tomar acción en aspectos como: desarrollar el estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía con elementos prácticos de las tres dimensiones (autonomía, competencia y relación), realizar estudios de intervención y de tipo experimental, estudiar los antecedentes comportamentales de los maestros de educación física, ampliar la investigación en el aprendizaje y considerar los elementos del contexto relevantes en la educación física. (Van den Berghe et al., 2014).

Se pretende que los hallazgos logren contribuir a la pedagogía y la política de educación física. Que los hallazgos de la investigación pedagógica y la TAD contribuyan a la formulación de recomendaciones prácticas, ecológicamente válidas y basadas en evidencia sobre cómo mejorar la motivación de los estudiantes en el contexto de la educación física.

Estilos motivacionales

Como se ha mencionado la macro teoría de la TAD está compuesta por diversas teorías, para los propósitos de este estudio se exponen únicamente las que explican y fundamentan el fenómeno estudiado. A continuación, se desarrolla la TEC, la cual ayuda a comprender el estilo motivacional que emplean los maestros.

Teoría de la Evaluación Cognitiva

Si se observa el comportamiento de los maestros durante una clase, se puede prestar atención particularmente en la forma en la que se dirige hacia los alumnos, el lenguaje que utiliza, el contenido que transmite, de qué forma lo hace y qué es lo que enseña. Esta interacción con el alumnado hace que el rol que desempeñan en la docencia sea relevante en la formación de los estudiantes, así como en la calidad de la experiencia psicológica que se promueve en el entorno educativo (Reeve, 2009; Vallerand & Losier, 1999).

El enfoque teórico empleado para este estudio, aborda el comportamiento del maestro, en específico aquellas estrategias que utiliza para motivar a sus estudiantes. Para conocer cuáles son los efectos de éstas en la motivación de los alumnos, la TAD emplea la Teoría de la Evaluación Cognitiva (TEC por sus siglas; Deci, 1975) ya que logra explicar con antelación cuáles serán los efectos posteriores en la motivación de los estudiantes. Esta teoría estudia la motivación intrínseca, la interacción dinámica de lo interno y externo, aborda específicamente cómo influyen los eventos externos del contexto social en el disfrute e interés en la tarea de las personas (Deci, 1975).

La TEC expone cuáles serán los efectos en el proceso motivacional del alumno ante cualquier evento social o ambiental que haya realizado el maestro. Dichos eventos han sido clasificados de acuerdo con el objetivo con el que se realizan, ya que en algunos casos es para

motivar, involucrar, facilitar o catalizar la motivación, y cuando se trata de esto, se puede decir que son eventos informativos, aunque, por el contrario, también pueden ser para frustrar la motivación y el bienestar psicológico, que resultan ser eventos controladores (Reeve & Cheon, 2014).

Para aclarar el concepto de un *evento externo* (social o ambiental) que puede introducir un maestro durante su clase, se ha utilizado el evento de las instrucciones. El comportamiento instruccional de los maestros ha resultado relevante por las razones que tienen para hacerlas, ya que este puede ir en dos directrices: 1) para controlar el comportamiento de sus alumnos o 2) para informales sobre su competencia para las actividades. Es mediante el uso de lenguaje, al momento de brindar instrucciones que se puede inducir y facilitar la motivación, o por el contrario para empeorar la calidad de ésta.

A continuación, se ejemplifica el comportamiento instruccional, dentro de un esquema de una clase, comenzando por la introducción hacia esta. Los maestros para iniciar la clase pueden comunicar algún objetivo, una regla, un fundamento explicativo, dar lugar a alguna elección, dar un incentivo, pedir determinado comportamiento, establecer un trato, plantear un cronograma de actividades, estipular una fecha límite, realizar una petición en particular o establecer algún estándar de excelencia, por mencionar algunos ejemplos.

Y una vez iniciada la clase, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también pueden hacer uso de eventos que le permitan promover la participación de los alumnos, algunos ejemplos son: brindar sugerencias, recordatorios, elogios, palabras de ánimo, recompensas, críticas, retroalimentación de su desempeño, sugerencias de mejora, brindar ayuda, andamiaje o tutorías, entre otros.

Como se mencionó anteriormente, lo relevante de la TEC es que permite predecir la influencia de estos eventos en la motivación de los estudiantes, a raíz de las estrategias que utilizan sus maestros, y es que, una vez identificado el comportamiento instruccional, también se ve reflejado en la percepción de los estudiantes; es decir, cómo interpretan o perciben las intenciones del maestro pues en ocasiones pretenden generar orden y mantenerlos comprometidos en su clase, pero no precisamente intentan motivarlos. Lo que supondría un cuestionamiento sobre sus conductas tales como: ¿por qué me dijo eso?, ¿por qué hace eso?, ¿está tratando de controlar todo lo que hacemos?, ¿me apoya o me critica con sus comentarios?

Se puede concluir que el comportamiento del maestro toma relevancia específicamente en lo que dice y las razones por las cuáles lo dice, esta teoría ha expandido la categoría de eventos ya que cualquier cosa que diga o haga el maestro durante las instrucciones que brinda puede afectar la motivación y la emoción de los estudiantes (Reeve & Cheon, 2014).

Por tanto, la TEC engloba estas dos vertientes durante el comportamiento instructivo del maestro, la primera se refiere al aspecto controlador y el segundo al aspecto informador del evento instruccional (Deci & Ryan, 1985) durante la clase de educación física.

Esta teoría se ha llevado a la práctica a través de un método de intervención indirecta, es decir, se trabaja con los maestros para ayudar a los estudiantes. Este enfoque indirecto, representa en su totalidad la teoría psicosocial de la TAD en general, así como la TEC en específico puesto que se observa el efecto de los determinantes sociales en los recursos internos de los individuos. Lo que significa que las intervenciones se diseñan para ayudar a los maestros a promover resultados funcionales en los alumnos tales como su compromiso, su bienestar y satisfacción con sus clases, así como disminuir aquellos disfuncionales como baja motivación, rendimiento, malestar o aburrimiento (Reeve & Cheon, 2014).

Los comportamientos instruccionales han dado lugar a dos estilos motivacionales: *estilo de apoyo a la autonomía* y *estilo controlador*. La TEC postula que los estilos motivacionales empleados por los maestros apoyan o controlan la autonomía, la cual se encuentra en los extremos de un continuo bipolar que comienza desde un punto de conductas controladoras hasta conductas que favorecen la autonomía de los alumnos (Deci et al., 1981; Reeve, 2009).

Los efectos de cada uno son distintos, ya que el primero genera efectos funcionales, es decir vitaliza y apoya los recursos motivacionales que los estudiantes poseen de manera natural. Y el segundo, genera consecuencias disfuncionales pues se basan en comportamientos negligentes y frustran los recursos de motivación internos (Reeve & Cheon, 2014). A continuación, se describirá con más detalle cada uno de los estilos.

Estilo de Apoyo a la Autonomía

El estilo de apoyo a la autonomía es un “sentimiento interpersonal y comportamiento que los maestros proporcionan durante la instrucción para identificar, nutrir y desarrollar los recursos motivacionales internos de los estudiantes” (Reeve, 2009, p.160). Este es un enfoque de enseñanza que pone atención en la motivación de los alumnos, representa un esfuerzo de los educadores por vitalizar los recursos motivacionales durante el aprendizaje.

El estilo “no requiere de un análisis intensivo o instrucción diferenciada para cada estudiante”, puesto que, promueve los recursos más universales del ser humano, como las NPB, la curiosidad y los intereses; y éste puede aplicarse de manera general a cualquier grupo de alumnos (Reeve & Halusic, 2009, p.147).

Cuando se plantea el hecho de vitalizar recursos motivacionales, seguramente se preguntan ¿cuáles son las conductas que realizan los maestros para conseguirlo?, pues el estudio

empírico de este estilo, ha identificado los siguientes comportamientos: promueven la iniciativa, permiten que participen en toma de decisiones, les ofrecen opciones que sean relevantes para los objetivos de clase, proporcionan explicaciones racionales sobre las actividades, emplean un lenguaje no controlador, muestran paciencia para permitir a los estudiantes el tiempo que necesitan para que ocurra el aprendizaje, reconocen aquellos sentimientos negativos asociados a su compromiso con las actividades, aceptan las quejas de los alumnos como reacciones válidas a las demandas y estructuras impuestas, no emiten juicios e intentan comprender a sus alumnos poniéndose en su lugar antes de ofrecer alguna sugerencia (Grolnick & Ryan, 1987; Mageau & Vallerand, 2003; Reeve, 2009).

Las consecuencias de estas conductas de instrucción, es que brindan sensaciones adecuadas de relación interpersonal para que los alumnos puedan experimentar autonomía, satisfacción de sus NPB y un funcionamiento positivo (Assor et al., 2002; Reeve, 2006; Reeve et al., 2004a).

Una vez definido y descrito este estilo, es importante señalar que los educadores físicos mantienen algunas creencias erróneas sobre este. Dentro de los principales mitos que se han identificado se destacan: 1) Brindar autonomía significa falta de autoridad y alta permisividad para que los alumnos realicen lo que quieran dentro de la clase, y 2) los maestros que lo emplean es porque poseen la personalidad para ello, por tanto para aplicarlo se tendrían que modificar aspectos individuales (Reeve & Halusic, 2009).

Ante tales creencias, a continuación, se esclarecen estas ideas en el marco de las premisas centrales del estilo de apoyo a la autonomía.

Al contrario de lo que se piensa sobre la permisividad y dejar que los alumnos hagan lo que quieran, este estilo requiere de una planificación adecuada, pues hay que establecer una estructura de la clase para que se puedan realizar esfuerzos activos y continuos, a fin de identificar, nutrir y desarrollar los recursos internos de los alumnos (Halusic & Reeve, 2009).

Cuando se habla de una clase estructurada, es porque existe una asociación sólida y confiable entre lo que se hace durante la clase y los beneficios que obtienen de esta (Skinner, 1996). La estructura consiste en implementar conductas de instrucción que apoyen la autonomía de los estudiantes, tales como: tener expectativas claras de ellos, orientarlos para realizar las actividades y brindar retroalimentación constructiva.

Y en cuanto a la sensación de ser permisivos lo que se ha informado es que los maestros han aprendido a ser más solidarios en su labor docente (Reeve et al., 2004b).

El estilo de apoyo a la autonomía es una alternativa práctica para dar respuesta a una pregunta recurrente en el campo de la actividad física, educación física y deporte, que es ¿cómo motivar? Este estilo de enseñanza que se basa en estrategias motivacionales, es una propuesta para desarrollar la motivación de manera natural, sana y genuina, ya que parte desde un enfoque en educación positiva, puesto que, se desarrolla naturalmente, en lugar de obligar y presionar a prestar atención o participar en las actividades.

Para identificar este estilo se sugiere tomar en consideración tres condiciones clave: 1) el maestro considera la perspectiva de los estudiantes, 2) muestra apertura ante los pensamientos, sentimientos y comportamientos de los alumnos, y 3) se apoya el aspecto motivacional y la capacidad para que los estudiantes autorregulen su autonomía (Reeve, 2009).

Cabe mencionar que los estudios de la motivación en el contexto escolar, han mostrado que el hecho de que los salones de clase establezcan reglas, solicitudes, requisitos y cronogramas, genera desacuerdo con las preferencias e inclinaciones naturales de los estudiantes. Bajo tales condiciones, los alumnos muestran quejas, resistencia y expresan afectos negativos (Reeve & Cheon, 2014).

Ante esta situación, lo que propone el estilo de apoyo a la autonomía es adaptarse a esta realidad educativa, en la que los maestros puedan reconocer, aceptar las expresiones negativas, comunicar entendimiento ante sus inquietudes y de esta manera recibir la emocionalidad negativa, con información constructiva, para transformar una actividad desagradable por algo que si merece el esfuerzo realizarla (Reeve & Cheon, 2014).

Ahora bien, en cuanto a los efectos que produce este estilo en los alumnos, se ha demostrado empíricamente que predicen la satisfacción de todas las NPB, no solo de autonomía a pesar de la etiqueta, que teorizan los comportamientos de este estilo (Ryan & Deci, 2000). Los alumnos experimentan funcionamiento más positivo en términos de su participación en el aula (Benware & Deci, 1984), emocionalidad (Black & Deci, 2000), creatividad (Boggiano et al., 1993), motivación intrínseca, bienestar psicológico (Deci & Ryan, 1985, 1987; Deci et al., 1981), comprensión conceptual (Grolnick & Ryan, 1987; Hardre & Reeve, 2003), logro académico, desempeño y asistencia en la escuela (Koestner et al., 1984; Miserandino, 1996; Ryan & Grolnick, 1986; Vallerand et al., 1997).

Estilo Controlador

El *estilo controlador*, este se define como “el sentimiento interpersonal y el comportamiento que los maestros brindan durante la instrucción, para presionar a los estudiantes

a pensar, sentir o comportarse de una manera específica” (Assor et al., 2005; Reeve et al., 2004b como se citó en Reeve, 2009 p.159).

Existe una serie de conductas que identifican este estilo. Las principales son: 1) confían en métodos de motivación externos como directivas, plazos, incentivos, consecuencias y amenazas de castigo, 2) no proporcionan explicaciones, por ejemplo, no responden preguntas, 3) utilizan el lenguaje para inducir a la presión a través de expresiones como: “debes”, “tienes que” y críticas que inducen sensaciones de culpa, 4) muestran impaciencia para que los estudiantes produzcan la respuesta correcta, y 5) reaccionan con conductas de poder autoritarias ante las quejas o expresiones negativas, un ejemplo de alguna expresión es “deje de quejarse y simplemente haga el trabajo” (Reeve, 2009).

Estas conductas de instrucción, utilizan técnicas de influencia social (modificación de la conducta, manejo en el aula, consideración positiva condicional y aseveración de poder) las cuales proporcionan colectivamente a los maestros, los medios para entrometerse en el pensamiento, sentimiento y comportarse con suficiente presión para aumentar la probabilidad de que el estudiante adopte una manera específica de ser (Assor et al., 2002; Assor et al., 2005; Reeve, 2006; Reeve et al., 2004b).

Otros comportamientos de control, suceden cuando los maestros muestran su autoridad mediante el uso de represalias ante conductas indebidas de los estudiantes, así como comportarse de manera indiferente ante sus necesidades (Reeve & Cheon, 2014).

Ya se ha descrito en qué consiste el estilo, ahora bien, es relevante conocer cómo se aplica en las clases. Teóricamente ha sido clasificado en dos tipos: 1) *control directo* (externo) y

2) *control indirecto* (interno) (Assor et al., 2005; Assor et al., 2004; Barber, 1996; Vansteenkiste et al., 2005).

El *control directo* es aquel que manifiesta los intentos explícitos y abiertos de un maestro para presionar a los estudiantes (Reeve, 2009). Las conductas de los estudiantes son inducidas por agentes externos en un ambiente controlado. Un ejemplo simple, sucede cuando se le ordena a un estudiante que revise su trabajo mediante la imposición de fechas límite, órdenes verbales o incentivos ambientales.

Por su parte, el *control indirecto* se manifiesta mediante los intentos sutiles o encubiertos, que aprovecha los sentimientos de culpa, vergüenza y ansiedad (Barber, 1996) puesto que los maestros amenazan con retirar la atención o aprobación (Assor et al., 2004) a fin de influir en sus pensamientos, sentimientos, conductas y con la autoestima de los alumnos (Ryan, 1982); así como inculcar estándares perfeccionistas (Soenens et al., 2005) y ofrecer respeto condicional (Assor et al., 2004).

Como se observa el estilo controlador se basa en métodos que inducen malestar psicológico en los alumnos, sin embargo, también se ha cuestionado qué sucede con los maestros, concretamente, ¿por qué lo emplean? y ¿cuáles son los efectos en ellos mismos? De lo que se ha indagado, justamente es que este estilo tiene la posibilidad de ser desadaptativo y alterar el funcionamiento psicológico de los maestros, aunque éste es un estilo de enseñanza adoptado con frecuencia por los maestros de educación física (Reeve, 2009).

Como resultado de un estudio realizado con maestros (Reeve, 2009) se identificaron 7 razones principales por las cuales emplean un estilo controlador: 1) existe una diferencia de poder entre maestros y estudiantes, 2) los maestros cada vez son más corresponsables de los

comportamientos y resultados del alumnado, 3) los docentes que usan estrategias de control son considerados más competentes, 4) las estrategias de control son consideradas como el único medio para crear un entorno de aprendizaje estructurado, 5) los maestros se vuelven más controladores cuando se enfrentan a estudiantes con baja motivación, 6) consideran que el control es más efectivo para el aprendizaje, y 7) se cuenta con rasgos de personalidad que predisponen a utilizar este estilo.

Los resultados obtenidos de otras investigaciones con maestros, han encontrado que al momento de desempeñarse laboralmente toman en cuenta: “la evaluación de los estudiantes, sus propias evaluaciones de desempeño, las presiones para ajustarse a los métodos de otros maestros, las normas culturales percibidas y las limitaciones de tiempo asociadas con las lecciones de educación física influyeron en la elección de estrategias motivacionales” (Ntoumanis & Standage, 2009 p.195).

En resumen, los determinantes encontrados reflejan que el uso de este estilo surge como reacción ante las presiones impuestas por los administradores escolares, responde también al papel social de la relación interpersonal entre maestro-alumno, el estilo controlador adquiere un valor cultural de competencia laboral, no logran diferenciar la estructura del control lo que puede resultar en un daño inadvertido, se ven obligados a utilizar estrategias de control ante los comportamientos pasivos y de no motivación de los alumnos, y finalmente, han señalado que también suelen ejercer presión sobre si mismos ante las exigencias externas del entorno educativo.

Por otra parte, en la práctica, la evidencia empírica inicial, la experiencia anecdótica y amplias observaciones indican que los maestros de educación física (Tessier et al. 2008) usan una combinación de los dos estilos motivacionales, por lo tanto, es importante evaluar cada uno.

Por ejemplo, un maestro de educación física podría usar un lenguaje que induzca presión, pero también ofrecer explicaciones razonables para la participación en la tarea.

También se informó que los comportamientos de control espontáneo son más frecuentes a diferencia de los de autonomía, de hecho, resultó un concepto desconocido, incluso extraño para ellos (Taylor et al., 2009). En este estudio, reportaron situaciones similares como la excesiva evaluación sobre su desempeño ya sea por la cultura, la escuela y los estudiantes, la responsabilidad que tienen en la relación maestro-alumno, y agregaron que las limitaciones de tiempo para impartir sus clases, hacen que sean muy directivos para optimizar la sesión. Otros informaron que tuvieron conflicto entre sus creencias de enseñanza efectiva y la que deben adoptar, pues algunos experimentan presión para adoptar estilos de enseñanza de otros maestros, además de responder a las características particulares de cada grupo de alumnos (Taylor et al., 2009).

En cuanto a los efectos del estilo controlador, se ha señalado que los alumnos perciben que no pueden elegir actuar de otra manera, pues de no hacerlo los costos recaen en sentimientos de culpa, creencias de no merecer atención, manifestaciones de comportamientos ansiosos y sensaciones de baja autoestima, lo que da como resultado que sus conductas estén motivadas por la presión percibida y no por el disfrute de las actividades (Reeve, 2009). Finalmente, se puede concluir que socava las necesidades psicológicas de los estudiantes por las presiones impuestas (Reeve et al., 2004).

También se ha mostrado relaciones negativas con la motivación autodeterminada de los estudiantes (Soenens et al., 2012). Puesto que, se relaciona con formas controladas de motivación (regulaciones introyectadas y extrínsecas) y no motivación (Pelletier et al., 2001) lo

que resulta en la frustración de las NPB y la motivación es menos autodeterminada (Soenens et al., 2012).

Las necesidades psicológicas básicas, las regulaciones motivacionales y sus implicaciones en el alumnado.

Ahora se da paso a la comprensión de las otras teorías, la primera explica qué son las NPB y cuáles son sus efectos, y la segunda que es la Teoría de la Integración Organísmica (TIO por sus siglas) explica los tipos de motivación que tienen los alumnos.

Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas

Cabe recordar que la teoría de las NPB, forma parte de la TAD, sugiere que los individuos experimentan necesidad de *autonomía* cuando interaccionan con su ambiente, es decir, manifiestan iniciativa de elegir sus propias acciones; también se experimenta la necesidad de *competencia*, que permite la búsqueda de desafíos óptimos, sensación de progreso e interacción eficaz con el entorno; y por último, la necesidad de *relación* para mantener vínculos con los demás, a través de sensaciones de conexión y pertenencia (Ryan & Deci, 2000).

La satisfacción de estas tres necesidades es esencial para el desarrollo de su bienestar psicológico (Ryan & Deci, 2000). Estas son de carácter innato al organismo, prevalecen en todas las culturas, se consideran nutrientes esenciales para el crecimiento psicológico, la integridad misma y el bienestar del ser humano (Ryan & Deci, 2000) y son consideradas recursos motivacionales universales, que se presentan durante todas las etapas de desarrollo, las cuales se buscan satisfacer en todas las áreas en las que se desenvuelva el ser humano (Reeve, 2003).

La primera necesidad psicológica básica se ha denominado *autonomía* la cual, hace referencia a las experiencias elegidas libremente, coherentes con el sentido que los individuos

tienen de sí mismos, y es un aspecto esencial para el funcionamiento psicológico saludable (Deci & Ryan, 2000).

Algunas características de este tipo de necesidad consideran: la creencia de que se es dueño de las propias acciones, las elecciones son propias dentro de un contexto de orden y estructura, sensación de comprensión por parte del entorno y orientación hacia el esfuerzo como parte de un proceso más que de un resultado. Como principio de acción dentro del contexto de educación física, se señala ofrecer a los estudiantes una oportunidad de autodirección dentro de las actividades de aprendizaje durante las clases (Deci & Ryan, 2000).

La segunda necesidad psicológica básica es la *competencia*, la cual, señala la búsqueda de desafíos óptimos, la estructura clara y útil de tareas, así como la tolerancia ante los errores que el entorno establezca, la retroalimentación positiva, informativa y puntual del progreso durante el proceso de aprendizaje, ya que al progresar, los individuos experimentan sensaciones de placer y disfrutan de las actividades desafiantes que aportan a su crecimiento y potencializan sus habilidades (Ryan & Deci, 2000; Reeve, 2014).

Algunas características de este tipo de necesidad señalan: creencia en las propias capacidades, creencia de consecución de objetivos, percepción de dominio del desafío, se logran los resultados mediante la autoreferencia, sensación de autoeficacia y percepción de tareas desafiantes acordes a las propias capacidades. Como principio de acción, se ofrece a los alumnos desafíos óptimos que involucren su esfuerzo, crecimiento durante la actividad mientras experimenta la perfección de sus capacidades, al mismo tiempo que se adquieren nuevas habilidades, que le permiten dominar el reto establecido (Reeve, 2014).

La tercera necesidad psicológica básica es la *relación*, esta necesidad parte de que las personas desean la interacción social que permita formar y mantener relaciones cálidas, cercanas y afectivas con los demás (Ryan & Deci, 2000). En las interacciones, se busca la comprensión, aceptación y valoración como individuos, en una línea de reciprocidad mediante manifestaciones de interés honesto y preocupación por el bienestar (Reeve, 2014).

Este tipo de necesidad permite comprender, que el mantenerse conectados con el resto guarda relación con las preocupaciones sobre el bienestar, seguridad y unidad de los miembros de una comunidad (Moreno-Murcia & Martínez-Camacho, 2006 como se citó en Castaño-López et al., 2016). Este tipo de necesidad se caracteriza, por experimentar sensaciones de conexión, afecto y cuidados, que se reciben por parte de las personas en un determinado grupo, muestran aceptación mutua entre los integrantes y son reconocidas las necesidades afectivas y emocionales. Como principio de acción se señala que, se promuevan relaciones auténticas, recíprocas y emocionalmente significativas, que permita al alumno relacionarse de forma significativa con los demás (La Guardia & Patrick, 2008; Ryan, 1993).

En resumen, la teoría de las NPB plantea que los individuos cuando interaccionan con su ambiente, necesitan sentirse autónomos (deseo de sentir que uno es el iniciador de las propias acciones), competentes (deseo de interaccionar de forma eficaz con el entorno) y relacionados con los demás (deseo de sentirse conectado y respetado por ellos), y que la satisfacción de estas tres necesidades es esencial para el desarrollo de su bienestar psicológico (Ryan & Deci, 2000).

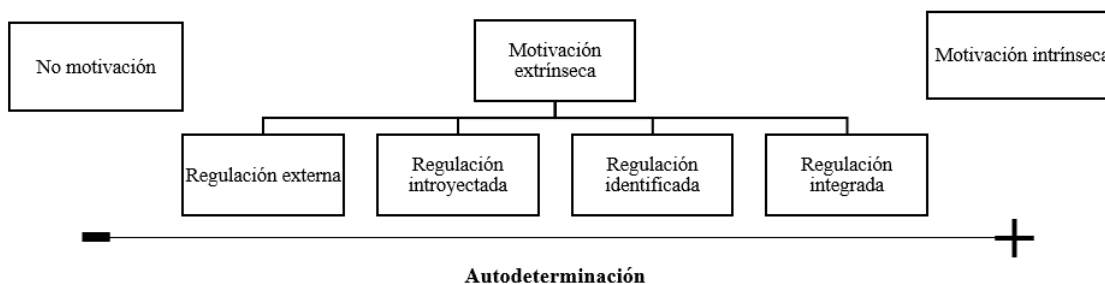
Por tanto, cuando un alumno percibe que la clase de educación física está organizada de acuerdo con sus valores, que se siente capaz de hacer los ejercicios de manera efectiva y que experimenta una sensación de conexión con sus compañeros y con su maestro, se plantea que sus NPB están siendo apoyadas en este entorno.

Teoría de la Integración Organísmica

El estudio de estas regulaciones dentro de este continuo lo aborda la *Teoría de la Integración Organísmica* (TIO por sus siglas; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Connell, 1989), aborda las tendencias inherentes a internalizar e integrar las regulaciones sociales y culturales (Ryan & Connell, 1989). Explica que la conducta se autorregula de modo intrínseco, pasando por regulaciones de tipo extrínseco, hasta una conducta no motivada como se observa en la figura 1 (Deci & Ryan, 2000). Estos tres tipos de motivación varían y pueden oscilar en relación con conductas más o menos autodeterminadas según se acerquen o alejen de uno de los extremos.

Figura 1

Continuo de la Teoría de la Autodeterminación.



Nota. Diferentes tipos de la motivación humana (Deci & Ryan, 1985).

La *motivación intrínseca* se refiere a la inclinación natural de las personas hacia alcanzar dominio, mostrar interés espontáneo y a explorar, estas son claves para desarrollo cognitivo y social pues son fuente principal de disfrute y vitalidad durante toda la vida (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993; Ryan, 1995). Este tipo de motivación se puede observar conductualmente en los niños cuando buscan la novedad, desafíos en los juegos que realizan, cuando exploran o intentan aprender nuevas habilidades, puesto que denotan un “estado saludable, son activos, inquisitivos, curiosos y juguetones, aún en ausencia de recompensas específicas” (vg., Harter, 1978 en Ryan

& Deci, 2000 p.3). En este sentido, el maestro de educación física es el agente social que apoyaría al niño para mantener y ampliar esta disposición natural, es decir brindar las condiciones de apoyo para promover y estimular su motivación más autodeterminada (Sánchez-Oliva et al., 2017).

La motivación de tipo *extrínseco* expone que las personas brindan valor a una conducta determinada, el valor asignado dará como resultado la adopción de cuatro diferentes tipos de regulación: 1) regulación integrada, 2) regulación identificada, 3) regulación introyectada y 4) regulación externa. Cada tipo de regulación posee los componentes de locus de causalidad interno o externo, que se muestran en el modelo jerárquico de Vallerand (Ryan & Deci, 2000) La cual profundiza en ello, la teoría de Orientación de Causalidad (TOC, por sus siglas, Deci & Ryan, 1985).

La *regulación integrada* aparece cuando una acción es considerada relevante, los individuos lo equiparan con sus valores personales, objetivos y necesidades individuales, a fin de encontrar congruencia con el objetivo de hacerlas parte de sí mismo (Deci & Ryan, 2000). Para este estudio esta regulación no es evaluada en el instrumento de medición, ya que ha sido considerada por algunos autores como un constructo latente difícil de medir debido a la complejidad que supone discernir cuándo una conducta llega a ser internalizada (Pelletier & Sarrazin, 2007).

La *regulación identificada* considera que la conducta se realiza porque es importante para la persona, es elegida por voluntad propia ya que se percibe como un medio para alcanzar un fin determinado o encuentra una utilidad (Deci & Ryan, 2000). Si bien este tipo de regulación posee un aspecto externo como el esperar algo, se considera que es la primera con matiz de

autodeterminación, ya que se experimentan sensaciones de libre elección por el valor que representa para una persona, más allá de una obligación (Méndez-Giménez et al., 2012).

La *regulación introyectada* es cuando se actúa para evitar culpabilidad y vergüenza con el objetivo de mantener a salvo el ego y los sentimientos de valía personal (Deci & Ryan, 2000), mientras la *regulación externa* explica que el comportamiento está motivado por factores externos como las recompensas que se obtienen, por evitación de castigos o presión. Por ejemplo, una alumna puede participar durante la clase porque se siente obligada a hacerlo y si no lo realiza se presenta un castigo. Se señala que estos dos tipos de regulación son considerados según el locus de causalidad percibido como externos (Deci & Ryan, 2002).

Finalmente, en este continuo se encuentra la *no motivación*, que es el nivel de conducta menos autodeterminada, lo que significa que la persona carece de la intención de actuar (Deci & Ryan, 2000). Las personas no motivadas no le otorgan valor a una acción, se actúa sin intención, y simplemente se mueven (Ryan, 1995).

Implicaciones cognitivas, conductuales y afectivas del proceso motivacional

Para ejemplificar los efectos del entorno en la motivación de los estudiantes, se ha empleado el Modelo Jerárquico de Motivación (Vallerand, 2007) como se observa en la figura 2, este ayuda aclarar y resumir la TAD, puesto que muestra lo dinámico de este proceso motivacional. Dentro de la educación física el modelo explica cómo las variables socio-contextuales (ej. estilos motivacionales) pueden influir en la satisfacción NPB de los estudiantes y, en consecuencia, en el tipo de motivación, y que de acuerdo con el tipo de regulación motivacional pueden predecir resultados cognitivos, afectivos y conductuales, ya sean positivos o negativos.

Figura 2
Modelo Jerárquico de Motivación

Factores sociales	Mediadores	Tipo de motivación	Consecuencias
Factores globales	Autonomía	Autónoma	Conductuales
Factores contextuales	Competencia	Controlada	Cognitivas
Factores situacionales	Relación	No motivación	Afectivas

Nota. Adaptación del modelo de Vallerand (1997).

Siguiendo la coherencia del modelo, determinado estilo motivacional como factor social del contexto educativo, puede apoyar o frustrar las NPB de los alumnos. Como se ha señalado el estilo motivacional de apoyo a la autonomía es un vínculo para satisfacer estas necesidades psicológicas.

Hasta este punto es importante recordar que la TAD se aborda desde el paradigma socio-cognitivo y explica la motivación del comportamiento humano. Expone que los denominados factores sociales pueden ser de carácter situacional, contextual y global, los cuales inciden en las orientaciones motivacionales y en las percepciones interpersonales (Ryan & Niemiec, 2009). Asume que las personas son organismos activos con tendencias innatas al crecimiento y desarrollo psicológico, y que se esfuerzan en dominar los desafíos e integrar coherentemente sus experiencias (Deci & Ryan, 2000). Sin embargo, esta tendencia natural requiere del apoyo del ambiente social para funcionar eficazmente.

Se ha mostrado que estas tendencias naturales, se pueden satisfacer en el contexto educativo mediante el apoyo de las NPB, puesto que estos nutrientes promueven la motivación más autodeterminada, y por tanto la de mejor calidad para que la experiencia psicológica sea auténtica y se experimente diversión y satisfacción (Ryan & Deci, 2002).

De acuerdo con el grado de satisfacción de las NPB, se logra internalizar determinado tipo de motivación, y de esta manera surge la propia regulación de las conductas más o menos autodeterminadas según se ubiquen en el continuo. Y finalmente, distingue que de acuerdo con este grado de autodeterminación se tienen efectos a nivel cognitivo como la concentración, atención y memoria; afectivo como la diversión, satisfacción o aburrimiento, y conductuales como la persistencia o el propio rendimiento (Sánchez-Oliva, 2014).

Algunas investigaciones también han identificado que la motivación autodeterminada predice consecuencias positivas como el disfrute, la importancia de la clase (Sanchez-Oliva, et al., 2014) intencionalidad de practicar deporte o realizar actividad física (Gråstén et al., 2012; Lim & Wang, 2009; Ntoumanis, 2005; Standage et al., 2003; Standage et al., 2005; Taylor et al., 2010). Y, por el contrario, los niveles de motivación menos autodeterminada fueron predictores de resultados negativos, tales como el aburrimiento o apatía (Ntoumanis, 2001).

En el contexto escolar, han examinado qué sucede si el maestro de educación física apoya de manera multifacética las tres NPB de sus alumnos durante sus clases, y lo que encontraron es el apoyo de las NPB predice positivamente la motivación intrínseca y la regulación introyectada, y se relaciona de manera negativa con la regulación externa y la no motivación. Y los efectos que surgen de poseer un tipo de motivación intrínseca se asociaron con resultados positivos como la concentración, afecto positivo y desafío de la tarea, mientras que la no motivación generó sentimientos de infelicidad (Standage et al., 2005).

En otro estudio, (Zhang et al., 2011) obtuvieron resultados similares pues respaldaron la noción de apoyar las NPB, pueden mejorar la motivación de los alumnos hacia sus clases. Se mostró que la motivación intrínseca también predice positivamente las intenciones de realizar actividad física de los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar.

Para concluir los fundamentos teóricos, damos paso a la revisión de algunos estudios de intervención dirigidos a maestros de educación física, que tuvieron como objetivo capacitar en estrategias motivacionales basadas en el estilo de apoyo a la autonomía.

Estudios de Apoyo a la Autonomía en maestros de Educación Física

Los primeros estudios realizados con maestros, tuvieron como objeto de estudio la manera en la que instruyen (Reeve et al, 1999). Posteriormente, en otros estudios decidieron observar los comportamientos de estos durante las clases, dando origen a una clasificación de 21 comportamientos educativos como se observan en la tabla 1. Once de ellos fueron clasificados como de apoyo a la autonomía y otros diez de tipo controlador (Deci et al., 1990).

Tabla 1

21 conductas de instrucción de los maestros

Conductas instructivas hipotetizadas como apoyo a la autonomía	Conductas instructivas hipotetizadas como controladoras
1. Tiempo escuchando	1. Tiempo que habla el profesor
2. Pregunta que quiere el alumno	2. Tiempo de retención o monopolización de los materiales de aprendizaje
3. Tiempo que permite trabajar al alumno	3. Exhibir soluciones o respuestas
4. Tiempo que permite al estudiante hablar	4. Pronunciar soluciones o respuestas
5. Disposición para asignar asientos	5. Pronunciar directivas o comandos
6. Proporcionar fundamentos	6. Hacer declaraciones como: “debería”
7. Elogio como retroalimentación positiva	7. Hacer preguntas de control
8. Ofrecer ánimos	8. Declaraciones de fecha límite
9. Ofrecer pistas	9. Brindar alabanzas como recompensa contingente
10. Responder a las preguntas generadas por los estudiantes	10. Criticar al alumno
11. Comunicar declaraciones de toma de su perspectiva	

Nota: Cada cita fueron declaraciones reales hechas por los maestros del estudio realizado por (Deci et al., 1990).

Posteriormente, otra investigación (Reeve & Jang, 2006) retomó este listado de conductas para conocer la percepción que tenían los estudiantes sobre el comportamiento de sus maestros. Los resultados mostraron que los alumnos sí percibieron un significado funcional de los comportamientos instructivos de apoyo a la autonomía, puesto que manifestaron sentirse escuchados, tener tiempo de trabajar de forma independiente, poder hablar al respecto, recibir elogios del dominio sobre la tarea, recibir pistas para solucionar el reto, obtuvieron respuestas a sus preguntas y sus comentarios fueron tomados en cuenta.

Por el contrario, las percepciones que se relacionaron de forma negativa con la autonomía, sucedieron cuando expusieron que los materiales de trabajo los utilizaba la mayor parte del tiempo el maestro, cuando les mostraban las repuestas o intentaban resolverlo por ellos, no tener suficiente tiempo para aprender, recibir indicaciones autoritarias que incluían comandos como: “deberías hacer” o sentirse completamente dirigidos en todo momento.

Una línea de investigación aplicada con maestros surgió a raíz de detectar la falta de motivación que tenían los estudiantes para participar en las clases de educación física. Uno de esos estudios (Savage-Speegle, 2017) realizó un programa de intervención de 9 semanas con el propósito de enseñar a los maestros estrategias de apoyo a la autonomía. Los resultados mostraron que este grupo de maestros si apoyaban la autonomía de sus alumnos, pero no de manera frecuente, por lo que diseñaron un nuevo y breve plan de estudios de educación física a fin de integrar en mayor cantidad estrategias de este estilo.

Dentro de la planificación, los maestros destinaron días de acondicionamiento físico y otros para deportes. Para los días de acondicionamiento, los alumnos tenían la oportunidad de ir seleccionando la actividad que les gustaría hacer de acuerdo con listado de opciones; mientras que, en las actividades de deportes, los maestros aprovecharon para introducir estrategias de

apoyo a la NPB de competencia y relación. Como parte del programa los maestros contaron con un espacio para reflexionar individualmente y en grupo, a fin de incorporar más estrategias a sus planes de clase, y, por otra parte, los alumnos contaron con un cuaderno interactivo en el que podían registrar objetivos, sus progresos, resultados de pruebas físicas o resultados de actividades.

En otro estudio (Tessier et., al 2010) probaron los efectos de un programa de capacitación en estilos motivacionales, en el que participaron tres maestros de educación física en su primer año de servicio. La capacitación se basó en tres ejes ya que cada uno nutre respectivamente cada una las NPB en los alumnos. El primero fue brindar autonomía, el segundo, establecer estructura en la clase, y el tercero, en incrementar la participación interpersonal con el alumnado. Los resultados mostraron que los maestros mejoraron su estilo de enseñanza en cada uno de los tres factores, sin embargo, identificaron que apoyar la autonomía fue el mayor reto. Se discutió la posibilidad que dar opciones a los estudiantes requiere de experiencia en gestión de clases, además de considerar como obstáculo la disponibilidad de equipamiento y materiales.

Otro estudio (Aelterman et al., 2013) realizó un curso de capacitación continua en estrategias de enseñanza en apoyo a las NPB, en el que participaron tres maestros de educación física en servicio profesional. El contenido abarcó los antecedentes teóricos, las diversas estrategias de enseñanza motivacionales y práctica en ejercicios de aplicación. Esta investigación no pretendió evaluar el impacto de la capacitación en los maestros ni en los estudiantes, en cambio, quisieron conocer la valoración que brindaron al hecho de seguir formándose en el tema, así como identificar su apreciación sobre el método empleado para la capacitación.

Los resultados mostraron que aprecian las oportunidades que tuvieron de participar activamente, ya que se les permitió colaborar dado que la capacitación fue basada en un

aprendizaje basado en la microenseñanza. Valoraron el contenido teórico pues les resultó auténtico y solidario, sin embargo, prefirieron que fuera más breve y se extendiera el tiempo para poner en práctica las estrategias aprendidas.

En cuanto al contenido revisado sobre la estructura a una clase, manifestaron estar familiarizados con ese aspecto pues lo hacen a diario cuando brindan ayuda y retroalimentación positiva, lo que resultó ser repetitivo por haberlo estudiado en toda su formación. En contraste, catalogaron como innovadoras, útiles y necesarias las estrategias para apoyar la autonomía de los estudiantes. Finalmente, concluyeron que los principios de apoyo a las NPB, arrojan una luz innovadora y útil sobre enfoques psicológicos que se pueden aprovechar para motivar a los estudiantes durante las clases.

Para finalizar, un estudio realizado con maestros mexicanos (Amado et al., 2020) en el que recibieron una capacitación en estrategias de apoyo a las NPB, mostró que la capacidad de los maestros para mejorar la motivación de los alumnos puede aprenderse, que es viable implementar estrategias a detalle durante una clase, se recomienda a otros maestros aprender el cómo diseñarlas, aplicarlas e implementarlas en su ámbito laboral. Concluyeron que los principios de la TAD en el entorno escolar resultan útiles con el enfoque tridimensional de las NPB y sea cual sea la disciplina deportiva que se imparta.

Evaluación diagnóstica del problema

Objetivo

Objetivo general

Identificar el estilo motivacional del maestro de educación física y la percepción de los alumnos sobre el apoyo de sus necesidades psicológicas básicas y su nivel de motivación autodeterminada.

Objetivos específicos

1. Identificar la frecuencia de comportamientos instructivos de apoyo a la autonomía de los maestros de educación física de alumnos de cuarto y quinto grado de primaria.
2. Conocer la frecuencia de comportamientos de enseñanza de apoyo a la autonomía de los maestros de educación física de alumnos de cuarto y quinto grado de primaria.
3. Conocer la frecuencia de comportamientos de enseñanza controlador de los maestros de educación física de alumnos de cuarto y quinto grado de primaria.
4. Identificar el grado de percepción del apoyo de las necesidades psicológicas básicas de los alumnos de cuarto y quinto de primaria durante las clases de educación física.
5. Identificar el grado de motivación autodeterminada de los alumnos de cuarto y quinto de primaria durante las clases de educación física.

Escenario

El estudio se realizó en diferentes escuelas ubicadas en las zonas oriente, norte y poniente de la ciudad de Mérida. Los maestros de educación física cursaban el noveno grado de la licenciatura y como prácticas profesionales desarrollaban el proyecto titulado *Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo* en escuelas primarias públicas durante un periodo de un año, el cual se distribuyó en seis meses de tutoría académica y seis meses de práctica de campo de forma intercalada. La tutoría fue brindada por la institución académica y la práctica de campo bajo la supervisión del maestro de educación física titular de su respectiva escuela primaria.

Participantes

La muestra del estudio fue conformada por tres maestros de educación física (un hombre y dos mujeres en un rango de edad de 22 a 27 años) y sus 126 estudiantes (M =72 y H =54) de cuarto y quinto grado de primaria con edades comprendidas entre los 9 y 12 años (M =10.07; DT =.85) pertenecientes a 3 escuelas primarias públicas en la ciudad de Mérida, Yucatán, México. Los alumnos acudían a clases en horario matutino y recibían una hora de clase de educación física semanalmente.

Los tres maestros cursaban el último grado de licenciatura y durante la implementación del presente estudio, brindaban clases de educación física a diversos grupos de las escuelas primarias asignadas como parte de sus prácticas profesionales, los cuales contaban con la supervisión del maestro de educación física titular de cada primaria. A manera de identificación, cada docente participante fue denominado con una letra del abecedario, es decir, fueron denominados maestra A, maestro B y maestra C. La maestra A, con una edad de 27 años, contaba con 46 estudiantes de 2 grupos de cuarto de primaria, de los cuales 26 fueron mujeres y 20 hombres; el maestro B de 22 años con 34 estudiantes, 22 mujeres y 12 hombres de 2 grupos de quinto de primaria y la maestra C de 23 años con 46 estudiantes de los cuales 24 eran mujeres y 22 hombres de dos grupos de quinto de primaria.

Instrumentos y técnicas

Para este estudio se emplea un método de investigación mixto con instrumentos de medición cuantitativa y cualitativa, puesto que se pretende examinar con mayor profundidad el estilo de enseñanza desarrollado por los maestros de educación física y conocer sus percepciones sobre el apoyo que reciben de sus NPB en la clase y el tipo de motivación del alumnado para participar en educación física.

El diseño de método mixto para este estudio es de tipo concurrente, en el que los datos cuantitativos y cualitativos se pueden recopilar simultáneamente. Los datos se fusionan para crear una mayor comprensión general del problema (Creswell, 2012). La evaluación cuantitativa del estudio proporcionó una comprensión de las percepciones de los estudiantes sobre el apoyo que reciben a para cada una de las necesidades psicológicas (autonomía, competencia y relación) así como, el tipo de motivación que poseen ante la clase de educación física. Mientras que la parte cualitativa del estudio, proporcionó una comprensión sobre los comportamientos instruccionales de apoyo a la autonomía que los maestros emplean además de identificar el tipo de escenario de enseñanza que promueven (autonomía y/o control).

Comportamientos Instructivos de Apoyo a la Autonomía

Para evaluar los comportamientos instructivos de los maestros, se administró la escala de Comportamientos Instructivos de Apoyo a la Autonomía del Alumnado (Aguado-Gómez et al., 2016) con un índice de fiabilidad de .86 obtenida del instrumento original y con un Alfa de Cronbach de .81 obtenida de este estudio. La escala (ver Apéndice C) consta de 10 ítems y se divide en 4 categorías: *calidad de comunicación y finalidad* con 3 ítems (e.g., “explico tan claramente que entienden todo lo que digo”), *motivación* con 2 ítems (e.g., “les animo para que se esfuercen”), *conocer perspectiva del alumno* con 3 ítems (e.g., “les presto atención cuando lo necesitan”) y *aprendizaje comprensivo* con 2 ítems (e.g., “les hago pensar sobre lo que están haciendo y por qué deben hacerlo así”). El tipo de respuesta se valora mediante una escala Likert de diez puntos que oscila desde 0 (Nunca) hasta 10 (siempre).

Escenarios de enseñanza para autodescribir estilos motivacionales

Para describir los escenarios de enseñanza empleados por los maestros se utilizó el Autoregistro de Escenarios de Enseñanza (Reeve et al., 2014) el cual incluye 10 enunciados por cada tipo de escenarios de enseñanza, uno de apoyo a la autonomía (ver Apéndice D) conformado por cinco categorías: 1) *perspectiva del alumno*, 2) *apoyo de autoregulación de autonomía*, 3) *brindar recursos motivacionales internos*, 4) *justificación explicativa y lenguaje informativo* y 5) *paciencia y aceptación de afectos negativos*, y el otro, de tipo controlador (ver Apéndice E) constituido por cinco categorías: 1) *perspectiva del maestro*, 2) *cambio de pensamientos, sentimientos y acciones alumnado*, 3) *incentivos extrínsecos*, 4) *descuido de fundamentos explicativos* y 5) *lenguaje de presión*.

Para evaluar el estilo motivador autodescrito existe una pregunta única para cada conducta de ambos estilos: ¿Este enfoque de enseñanza describe lo que hace a diario para motivar e involucrar a sus estudiantes? La respuesta fue valorada por la presencia o ausencia de cada conducta. Los resultados obtenidos de la validez de los escenarios fueron obtenidos de estudios preliminares (Reeve, et. al. 2014).

Apoyo a las necesidades psicológicas básicas

Para medir el apoyo a las necesidades psicológicas básicas en los alumnos, se utilizó el cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas en la Educación Física (CANPB-EF) de (Standage et al., 2005) validada en población mexicana por Zamarripa et al., (2016) con un Alfa de Cronbach .89 obtenida de este estudio. El cuestionario (ver Apéndice F) se compone por 24 ítems, agrupados en tres factores: *apoyo a la autonomía* con 15 ítems, (e.g., “sentimos que el(la) maestro(a) nos da opciones y posibilidades”), *apoyo a la competencia* con 4 ítems (e.g., “el(la) maestro(a) nos hace sentir que somos capaces de hacer las actividades”), y el *apoyo a la relación* con 5 ítems (e.g., “el(la) maestro(a) nos anima a trabajar juntos en las actividades

de clase”). Las respuestas son de tipo Likert en una escala de siete puntos que oscila del número 1 (totalmente en desacuerdo) hasta el número 7 (totalmente de acuerdo).

Motivación Autodeterminada

Para evaluar la motivación de los alumnos se utilizó la escala de percepción del Locus de Causalidad (PLOC) de Goudas et al., (1994) validada en población mexicana por Zamarripa et al., (2016a) con un Alfa de cronbach de .85 obtenida de este estudio. La escala (ver Apéndice G) está compuesta por 20 ítems, agrupados en 4 factores con 5 ítems por cada uno. *Motivación intrínseca* (e.g., “porque la educación física es divertida”), *la regulación identificada*, (e.g., “porque quiero aprender habilidades deportivas”), *la regulación introyectada*, (e.g., “porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera”), *la regulación externa*, (e.g., “porque tendré problemas si no lo hago y no motivación”), y *no motivación*, (e.g., “Participo en esta clase de educación física... pero no sé realmente por qué”) . La regulación integrada en esta adaptación no es evaluada en el instrumento, ya que ha sido considerada por algunos autores como un constructo latente difícil de medir debido a la complejidad que supone discernir cuándo una conducta llega a ser internalizada (Pelletier & Sarrazin, 2007). Según resultados de algunas investigaciones no se ha podido determinar en qué etapa de la vida la práctica de actividad física puede ser considerada integrada como parte de la personalidad y el estilo de vida de una persona (Vallerand & Rousseau, 2001). Las respuestas son de escala tipo Likert, tiene siete puntos que oscila del número 1 (totalmente en desacuerdo) hasta el 7 (totalmente de acuerdo).

Procedimiento

Para seleccionar a los maestros de educación física, se utilizó un método no probabilístico y por conveniencia mediante su institución educativa. Se concretó una cita con el coordinador de la licenciatura en educación física para compartirle el proyecto de investigación, a fin de conocer

su interés en el tema, se obtuvo una respuesta favorable y accedió a que sus alumnos participaran en el estudio. Sugirió difundir una convocatoria con los requisitos para participar y de manera puntual involucró a tres estudiantes, dado que las acciones de capacitación continua formaban parte de sus actividades como tutorados.

Posteriormente, los maestros interesados fueron contactados de manera individual para una charla informativa sobre el curso de capacitación. En esta sesión se explicó el objetivo del estudio, las actividades a realizar, se proporcionó el consentimiento informado, la dinámica de comunicación para agendar días, horarios y lugares ya que éstos serían flexibles de acuerdo con sus horarios de clase y actividades personales. Posteriormente, en la primera sesión del proyecto durante el mes de abril de 2018, se administró a los tres maestros de educación física el cuestionario y los autoregistros de manera colectiva, en una sala de juntas ejecutiva en horario vespertino. Al finalizar la aplicación, se verificó que hayan sido cumplimentados de manera correcta y se resguardaron como parte de la evaluación diagnóstica.

Para seleccionar a los alumnos se utilizó un muestreo por conveniencia, para asegurar la representatividad proporcional de los estudiantes de primaria que recibían clases de educación física por parte de los maestros participantes. Se contactó al maestro titular responsable de educación física de cada una de las escuelas primarias, los cuales estaban a cargo de la supervisión de las prácticas profesionales de los maestros participantes.

Se programaron visitas con cada uno de ellos en las primarias con el objetivo de darles a conocer el proyecto explicándoles el objetivo, la metodología y beneficios del proyecto de investigación, así mismo se les pidió su apoyo para solicitar la autorización al director académico de llevar a cabo el proyecto en su escuela. Mediante visitas programadas, con apoyo de los profesores titulares de educación física de cada una de las primarias, se realizó el acercamiento a

los directores para explicarles el proyecto y así mismo solicitar su autorización para trabajar con la muestra seleccionada respectivamente; mediante una carta el director fue informado de los datos de identificación del aplicador que incluyeron nombre, institución educativa, programa educativo, nombre del proyecto y participantes sugeridos.

En las reuniones con los directores, se explicó el objetivo general del estudio, así como la metodología a seguir para la obtención del diagnóstico (pre-test) y finalmente el acuerdo de la entrega de un reporte de resultados al finalizar el estudio con los hallazgos encontrados respetando las consideraciones éticas de la investigación. Finalmente, después de obtener la autorización se dio paso a establecer días, horarios y el envío de consentimiento informado a los padres de familia mediante los docentes académicos de los diferentes grupos de cuarto y quinto grado seleccionados para la muestra.

La recopilación de la información se llevó a cabo en 4 días durante el mes de abril de 2018, la administración de los cuestionarios fue de forma colectiva, se llevaron a cabo en el turno matutino durante los horarios de clase, en las aulas de los grupos correspondientes a cada escuela primaria. En todos los grupos permanecieron los docentes titulares a quienes se les contextualizó sobre el proyecto de investigación y, así mismo, se les pidió su apoyo con el control de grupo, dudas e instrucciones a seguir para contestar los cuestionarios.

Los consentimientos informados fueron recabados y fueron identificados únicamente los estudiantes que participarían y se dio inicio a la aplicación con la presentación de los responsables del estudio, se proporcionaron los cuestionarios, se respondieron dudas y al finalizar se verificó que todos los cuestionarios hayan sido contestados correctamente y se agradeció la participación de los alumnos y del docente.

Criterios de inclusión

Se estipularon los siguientes criterios de inclusión: ser estudiantes de último grado de la licenciatura de educación física; y para los alumnos cursar cuarto y quinto grado de primaria en un rango de edad de 9 a 12 años. Para la selección de la muestra participaron un grupo de maestros de educación física en formación que cumplieran con el requisito de brindar su servicio con niños de cuarto y quinto grado de primaria en escuelas públicas.

Se consideraron educadores físicos en formación durante su último año, dado que durante la etapa de practicantes son especialmente abiertos a las opiniones, muestran interés sobre las formas en las que dirigen una clase, las motivaciones de los estudiantes y los hábitos de enseñanza que pueden adoptar en su quehacer profesional (Woolfolk & Hoy, 1990).

Respecto a los niños, se considera la infancia como una etapa de desarrollo vital para el fomento de actitudes positivas hacia la actividad física mediante experiencias placenteras que permitan favorecer hábitos saludables de un estilo de vida activo (Shephard & Trudeau, 2000) así como la evidencia mediante los reportes de maestros de educación física sobre la disminución de la participación de los niños durante la clase y disminución de actividad física fuera de la escuela (Tessier et al., 2010).

La muestra pretendida fue de 5 participantes como mínimo, sin embargo, un maestro interesado no cumplía con el requisito de sus alumnos pues éste brindaba clases en preescolar y otra maestra referenció tener problemas de salud por lo que no pudo tomar el curso.

Consideraciones éticas

En cuanto a las consideraciones éticas del estudio se informó sobre el manejo de la información como exclusiva de los investigadores para los propósitos del estudio, el anonimato

de los participantes y de las escuelas, así como la devolución de resultados pertinentes. A los padres de familia se les envió el consentimiento informado sobre el estudio y se les pidió su autorización, de forma voluntaria, para que sus hijos participaran en el estudio.

Finalmente, en ambos consentimientos, los participantes fueron informados que tenían libertad de abandonar el estudio en cualquier momento informando de esto al investigador responsable del presente estudio.

Informe de resultados del diagnóstico

A continuación se presentan los resultados del diagnóstico dando respuesta a cada uno los objetivos específicos de la evaluación diagnóstica.

Comportamientos Instructivos de Apoyo a la Autonomía

De acuerdo con los resultados obtenidos, los comportamientos instructivos predominantes son aquellos orientados a la *motivación* ($M = 8.1$; $DE = 1.25$) el discurso del maestro hace referencia a animar y felicitar al alumno, el siguiente tipo de comportamientos de acuerdo a la frecuencia son los de *perspectiva del alumno* ($M = 7.6$; $DE = .33$) en donde el maestro manifiesta interés por conocer la percepción de los alumnos sobre las actividades a realizar, presta atención a problemas y/o necesidades de apoyo para su aprendizaje.

El tercer tipo de comportamientos más frecuentes fueron los de *calidad de comunicación y finalidad* ($M = 6.3$; $DE = 2.08$) se considera la calidad del mensaje transmitido a los alumnos, establecimiento de objetivos de las tareas y se brinda atención selectiva hacia los aspectos relevantes de la tarea y, finalmente, se encontraron los comportamientos de *aprendizaje comprensivo* ($M = 4.8$; $DE = 2.75$) que hace referencia a si existe interacción entre el maestro y los alumnos mediante preguntas y respuestas en la búsqueda de adecuada comprensión de las

tareas y el conocimiento sobre lo que el alumno sabe sobre la tarea. Los datos se muestran en la tabla 2.

Tabla 2

Descriptivos de comportamientos instructivos de apoyo a la autonomía del alumnado

Categorías	ME	M	DE	Rango
Calidad de comunicación y finalidad	7	6.3	2.08	0-10
Motivación	8	8.1	1.25	0-10
Perspectiva del alumno	7.6	7.6	.33	0-10
Aprendizaje comprensivo	5	4.8	2.75	0-10
Global	7	6.8	1.50	0-10

Escenarios de enseñanza

Cabe recordar que los escenarios de enseñanza son aquellos espacios educativos que se caracterizan por el uso de determinadas estrategias motivacionales de los maestros.

Los datos obtenidos muestran que el escenario de enseñanza de apoyo a la autonomía de los maestros predomina la categoría de *brindar recursos motivacionales internos* (13.3%) que hace referencia a que prepara contenidos de clase que resulten interesantes y desafiantes con el objetivo de que los alumnos valoren la importancia de la clase y manifiesten interés. En segundo lugar, se considera la *perspectiva del alumno* (10%) que integra los intereses y necesidades de los alumnos para hacer la clase atractiva y de utilidad para su vida cotidiana.

Y finalmente, se obtuvo la misma cantidad de identificación de los comportamientos de las siguientes categorías: *apoyo de autoregulación de autonomía* (3.3%), es decir, que el maestro alienta y comprende a sus alumnos considerando sus pensamientos, sentimientos y conductas e impulsa el desarrollo de su autonomía, *justificación explicativa y lenguaje informativo* (3.3%) que se refiere a que se invita a los alumnos a realizar sugerencias para la clase mostrando actitud de respeto, considerando y valorando sus aportaciones además de

brindar el tiempo necesario para explicar la importancia de la lección y menciona su relación con los beneficios que conlleva, *paciencia y aceptación de afectos negativos* (3.3%) donde el maestro muestra tolerancia y comprensión ante dificultades y brinda herramientas para que puedan resolver obstáculos por sí mismos.

Como resultado global podemos encontrar que los maestros se identifican en un 33.3% con las conductas del escenario de enseñanza que emplea el estilo motivacional de apoyo a la autonomía. Los puntajes se señalan en la tabla 3.

Tabla 3

Descriptivos de autoregistro de escenarios de enseñanza del estilo motivacional de apoyo a la autonomía

Escenarios	Frecuencia de comportamientos
Perspectiva del alumno	10 %
Apoyo de autoregulación de autonomía	3.3 %
Brindar recursos motivacionales internos	13.3 %
Justificación explicativa y lenguaje informativo.	3.3 %
Paciencia y aceptación de afectos negativos	3.3 %
Global	33.3 %

Con respecto a los resultados obtenidos del escenario de enseñanza de tipo control de los maestros, se observa en la tabla 4 que predomina la categoría de *perspectiva del maestro* (13.3%) que se refiere que en su planificación considera alguna necesidad que debería ser cubierta, planea paso a paso lo que se deben hacer los alumnos y en qué momento lo deben realizar, seguido de las categorías de *cambio de pensamientos, sentimientos y acciones* *alumnado* (10%) en donde el maestro comunica lo que deberán hacer en el curso, monitorea de cerca que cumplan, se asegura de que sigan sus instrucciones, espera la obediencia de sus asignaciones y que realicen lo que se supone deben hacer.

Con el mismo porcentaje de frecuencia están los *comportamientos de lenguaje de presión* (10%) el cual es un tipo de lenguaje que se emplea como forma de ejercer poder para superar quejas o comportamientos negativos, ante malos comportamientos deja en claro que lleva el orden y responsabilidad como parte de su trabajo, se asegura de que sigan indicaciones incluso si eso significa presionarles para hacer lo que se espera.

Con menor frecuencia, un 6.6%, se indican los comportamientos relacionados a los *incentivos extrínsecos* la cual es una categoría que se refiere a que ante las distracciones de los alumnos incentiva a retomar la tarea mediante el uso de “deberías”, con fines de motivarlos ofrece recompensas y privilegios si existe obediencia; y finalmente con el menor porcentaje de elección se encuentran los comportamientos de la categoría *descuido de fundamentos explicativos* (3.3%) que se refiere a aquellos comportamientos en donde el maestro, ante las dificultades que presentan los alumnos, menciona y muestra inmediatamente la forma correcta de hacer las tareas, si realizan las tareas solicitadas brindan gestos amables y alabanzas.

En total, los maestros se identifican en un 43.3% con las conductas del escenario de enseñanza del estilo motivacional controlador.

Tabla 4

Descriptivos de autoregistro de escenarios de enseñanza del estilo motivacional de control

Escenarios	Frecuencia de comportamientos
Perspectiva del maestro	13.3 %
Cambio de pensamientos, sentimientos y acciones alumnado	10 %
Incentivos extrínsecos	6.6 %
Descuido de fundamentos explicativos	3.3 %
Lenguaje de presión	10 %
Global	43.3 %

Apoyo a las necesidades psicológicas básicas

Los análisis descriptivos de los datos cuantitativos en cuanto a la variable del apoyo a las necesidades psicológicas básicas medida a través del instrumento de Apoyo de las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física muestran que los niveles más altos se encuentran en el factor de *apoyo a la relación* ($M = 6.49$; $DE = .76$) el cual se refiere a que se experimenta sentido de pertenencia con el grupo y cuidado de sí mismos entre ellos y por parte del maestro durante la clase.

Con una media muy cercana a la anterior, se identifica al factor *apoyo a la competencia* ($M = 6.37$; $DE = .78$) el cual hace referencia a que el alumno experimenta una experiencia personal crecimiento durante el ejercicio y la ampliación de sus capacidades y habilidades mientras intenta dominar un desafío óptimo.

Y finalmente, igualmente por arriba de la media teórica encontramos el tercer factor, *apoyo a la autonomía* ($M = 6.09$; $DE = .75$) el cual se describe como que se experimentan sensaciones de libertad de elección dentro de un contexto de orden y estructura, así como una percepción de apoyo hacia el esfuerzo como parte de un proceso y creencia de ser dueño de sus propias acciones. Las puntuaciones para cada variable se muestran en la tabla 5.

Tabla 5

Descriptivos de cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la educación física

Factores	<i>M</i>	<i>DE</i>	Alpha	Rango
Apoyo a la autonomía	6.09	.75	.82	1-7
Apoyo a la competencia	6.37	.78	.66	1-7
Apoyo a la relación	6.49	.76	.82	1-7

Motivación Autodeterminada

Los análisis descriptivos de los datos cuantitativos de la motivación medida a través de la escala de percepción del Locus de Causalidad (PLOC) muestran que los alumnos regulan sus conductas en las clases de educación física principalmente con *motivación intrínseca* ($M = 6.45$; $DE = .84$) ya que están interesados en participar en la clase de forma genuina, se considera por sí misma como placentera.

La siguiente forma de regulación predominante es la *regulación identificada* ($M = 6.42$; $DE = .78$) en donde se reconoce la importancia de la clase por los beneficios que aporta a la salud física. Por su parte la *regulación introyectada* ($M = 4.65$; $DE = 1.70$) se refiere a que se promueve la participación de los alumnos durante la clase mediante la evitación de sentimientos de culpa o vergüenza si no realizan las actividades solicitadas. La *regulación externa* obtuvo una media de 4.14 ($DE = 1.97$) y se refiere a que se manifiesta el interés de participar durante la clase por recompensas si se cumple con las actividades.

Y finalmente, los niveles más bajos corresponden a la *no motivación* ($M = 3.25$; $DE = 2.22$) que hace referencia a que los alumnos carecen de un sentido particular por el cual participar en clase, se considera que actúan sin interés. En la tabla 6 se pueden observar cada una de las puntuaciones para cada factor.

Tabla 6

Descriptivos escala de percepción de locus de causalidad en la educación física

Factores	<i>M</i>	<i>DE</i>	Alpha	Rango
Motivación intrínseca	6.45	.84	.69	1-7
Regulación identificada	6.42	.78	.70	1-7
Regulación introyectada	4.65	1.70	.68	1-7
Regulación externa	4.14	1.97	.80	1-7
No motivación	3.25	2.22	.94	1-7

Discusión y conclusiones del diagnóstico

Los maestros de educación física se identifican con el 43% de los comportamientos del escenario de enseñanza del estilo motivacional controlador. Manifiestan emplear comportamientos en los que únicamente su perspectiva cuenta, es decir preparan su clase bajo su criterio y se esfuerzan porque todo se cumpla paso a paso conforme lo que ellos planearon. Otro comportamiento frecuente, son los intentos por modificar los comportamientos de sus alumnos e interferir en su forma de pensar y actuar, esto quiere decir que monitorea de cerca el cumplimiento de las actividades, para asegurarse de mantenerlos en las tareas bajo sus instrucciones estipuladas pues vigilan la obediencia de lo que deben hacer.

Finalmente, también identificaron emplear el lenguaje de presión, lo que significa que, ante los comportamientos negativos de los alumnos, dejan en claro que la clase está bajo su control y por tanto es su trabajo asegurarse de que se mantengan en orden y cumplan con las actividades, incluso si se necesita presionarlos u obligarlos a participar.

En cuanto al apoyo de las NPB de sus alumnos, se señala que apoyan principalmente la necesidad de relación, es decir muestran su interés, respeto y ayudan a los estudiantes mediante comportamientos amigables, en los que involucra a todos los alumnos para que trabajen de manera cooperativa. En segundo orden promueve el apoyo a la competencia, ayuda a los alumnos a realizar con éxito las actividades, con el propósito de que mejoren, comunican que creen en sus capacidades y que pueden hacerlo bien.

Por último, apoyan la necesidad de autonomía, en menor medida pretenden que sus alumnos tengan libertad de elección en la clase, pueden ignorar sus intereses o preferencias, descuidan los objetivos y explicaciones, muestran impaciencia, se interesan poco en escucharlos o pedirles su punto de vista, y no brindan sensaciones de cercanía, confianza y atención para sus

alumnos. Lo que hace congruencia con los comportamientos instructivos de apoyo a la autonomía y el escenario de enseñanza de este estilo. Dado que los resultados mostraron que los maestros emplean en menor medida los comportamientos de apoyarlos para que sean autónomos, es decir, no comunican comprensión durante las instrucciones pues señalan emplear comandos de presión como los “deberías”, “debes”, “tienes que hacerlo” lo que resulta en no tomar en consideración la perspectiva de los estudiantes, se propone para el diseño de intervención, enfatizar en la importancia del apoyo a esta necesidad psicológica básica.

Otro comportamiento manifestado, es que no brinda las explicaciones ni emplea el lenguaje informativo para dar a conocer a los alumnos la importancia de la lección, los objetivos, evita invitarlos a dar ideas o sugerencias al respecto. Y finalmente, también se identificó que no muestran paciencia y aceptación de sus afectos negativos, cuando los estudiantes muestran dificultades, se quejan, muestran apatía o surgen contratiempos no generan espacio para escuchar y comprender la situación.

Los resultados en relación con la motivación que tienen hacia su clase, muestran que los alumnos tienen interés y satisfacción con la clase de educación física, el tipo de motivación que predomina en los estudiantes es la motivación intrínseca lo que la clasifica con el tipo de motivación más autónoma de todo el continuo (Ryan & Deci, 2000). Los estudiantes participan en la clase por sensaciones de disfrute y bienestar, creen que es divertida, que es una oportunidad para aprender nuevas habilidades, les resulta emocionante y disfrutan de aprender destrezas físicas.

Se reflexiona que ambos porcentajes: 1) del estilo de apoyo a la autonomía con un 33.3% y 2) del estilo controlador con un 43% no definen en su totalidad el comportamiento de los maestros. De hecho, coincide con los hallazgos de (Tessier et al. 2008) que expone que durante

la docencia se emplean ambos estilos, siguiendo este fundamento teórico estos resultados proponen que durante su trabajo predominan con un 10% más los controladores por encima de los de autonomía. La literatura sugiere que sea un estilo de apoyo a la autonomía el que predomine a fin de que se obtengan sensaciones adecuadas de relación interpersonal para que los alumnos puedan experimentar autonomía, satisfacción de sus NPB y un funcionamiento positivo (Assor et al., 2002; Reeve, 2006; Reeve et al., 2004a).

Se concluye que los maestros pueden reducir los comportamientos de control tales como: considerar la perspectiva del maestro, el uso del lenguaje de presión, y los intentos por cambiar los pensamientos, sentimientos y conductas de los alumnos. Mientras que, para los comportamientos del estilo de apoyo a la autonomía se pueden incrementar que puedan apoyar sus NPB mediante el aprendizaje comprensivo, la calidad de su comunicación, generar escenarios para que puedan sentirse autónomos, brindarles justificaciones explicativas mediante lenguaje informativo, así como mostrar paciencia y aceptación de sus afectos negativos.

Programa de intervención

Fundamentación

La motivación de los estudiantes ha sido una de las principales preocupaciones de los maestros de educación física, pues han indicado que los alumnos no siempre están dispuestos a esforzarse en los ejercicios, prestar atención a las indicaciones o colaborar para reunir el material deportivo entre otros.

Como se mencionó anteriormente en los programas de intervención se pretende capacitar en estrategias para motivar óptimamente a los estudiantes hacia la clase educación física, esto con el objetivo de agregar un valor adicional para su profesión. La propuesta para este estudio

considera promover comportamientos instruccionales que apoyen la autonomía, así como reducir aquellos que generan control dentro de la clase.

Dentro de las aplicaciones prácticas del estilo de apoyo a la autonomía se han propuesto la siguiente serie de comportamientos clave para su desarrollo: 1) Nutrir los recursos motivacionales internos, 2) Brindar razones explicativas, 3) Utilizar un lenguaje informativo y sin control, 4) Brindar tiempo durante las actividades para promover el aprendizaje a su propio ritmo y 5) Reconocer y aceptar las expresiones negativas de los alumnos (Reeve, 2009).

Una de las problemáticas detectadas por los maestros surge cuando se les pide a los alumnos, que participen en actividades poco atractivas. Atendiendo a esta situación en particular, la aplicación práctica de los postulados teóricos de este estilo propone:

1. Brindarles explicaciones claras y breves sobre la importancia de la actividad.

Ejemplo: *La razón por la que les pido que hagan esta fila es porque permitirá que vean al resto de sus compañeros y sepan que es su turno.*

2. El contenido de clase puede enmarcase en objetivos de tipo intrínseco.

Ejemplo: *A medida que aprendas a controlar el balón, podrás aumentar tu habilidad para conducirlo de frente a un oponente.*

3. El uso del lenguaje informativo

Ejemplo: *“Mientras observaba la clase, he notado que tuviste dificultades, considera la próxima vez subir lentamente tu pie en los ejercicios de equilibrio”*
de esta manera se sustituye una instrucción de control como *“deberías poner atención cuando solamente utilices un pie”*.

Al brindar estas instrucciones se facilita que los alumnos aprecien, comprendan y puedan internalizar porque la actividad que no resulta interesante es realmente útil para su desempeño y a la vez permite que tenga sentido para ellos (Vansteenkiste et al., 2006; Brophy, 2008).

Los fundamentos explicativos son oportunidades para que los maestros puedan revelar porqué una actividad vale verdadera y auténticamente su tiempo y esfuerzo dedicado. En ocasiones basta con atraer la atención necesaria de los alumnos para que comprendan la utilidad, aunque en algunos casos sí es necesario rediseñar la actividad para resaltar esos elementos centrales de la clase del día (Brophy, 2008; Reeve & Halusic, 2009).

Otro aspecto para considerar son las dudas de los maestros que han surgido durante las capacitaciones brindadas. Una pregunta frecuente es ¿cómo identificar si he proporcionado instrucciones de apoyo a la autonomía? Lo que se sugiere es observar y reflexionar sobre dos puntos centrales: 1) toma en cuenta el punto de vista de los estudiantes y 2) escucha e incorpora los pensamientos y sentimientos manifestados, así como sus metas y comportamientos (Reeve, en prensa). Esto resulta ser un ejercicio de autovaloración de sus comportamientos, sin embargo, en algunos estudios otra herramienta que ha resultado útil es la retroalimentación que reciben de sus estudiantes, cuando se ha evaluado su percepción sobre las conductas que tienen sus maestros en las clases (Reeve, en prensa).

En lo que corresponde a los elementos prácticos del estilo controlador, es importante recordar que este estilo ha sido descrito en tres ejes principales de comportamientos: 1) forzar a los estudiantes a pensar como el maestro, 2) entrometerse en sus formas de pensamiento, sus sentimientos o acciones, y 3) presionarlos para que se comporten, piensen y manifiesten sentimientos de una manera concreta (Reeve, 2009).

Este estilo ha sido relatado a través de las siguientes conductas:

1. Confían en fuentes externas de motivación.

Ejemplo: utilizan castigos o premios para obtener el comportamiento deseado como dar determinado número de vueltas a una cancha por no terminar una actividad.

2. Descuidan las explicaciones.

Ejemplo: utilizan instrucciones directivas como *“hazlo, ya sabes lo que tienes que hacer”*.

3. Confían en el lenguaje que induce a la presión.

Ejemplo: *“si no lo haces bien no te vas a ir al recreo”*

4. Muestran impaciencia cuando los alumnos no producen las respuestas correctas.

Ejemplo: *“que pase otro que sepa hacerlo bien”* o *“así no es, ya te dije como”*

5. Afirman su poder como maestros a fin de omitir sus expresiones negativas.

Ejemplo: *“aquí el maestro soy yo y tienes que hacerlo porque es tu calificación”*

Un punto que ha sido aclarado es el tema de la intrusión, para que se pueda identificar se ha descrito como los "intentos explícitos de cambiar total e instantáneamente los comportamientos que los niños tienen actualmente o las opiniones que tienen" (Assor et al., 2005 p .398). Y el control en sí, se ve reflejado en ejercer la presión suficiente para que los cambien, en la práctica ha dado como resultado a comportarse como el maestro lo pide, anulando los recursos internos motivacionales que poseen (Reeve, 2009).

En conclusión, esta serie de comportamientos controladores ignoran las necesidades de los estudiantes, emplean técnicas de vigilancia excesiva, condicionan su respeto mediante

recompensas e intimidaciones y la retroalimentación que brindan promueve el ego (Deci & Ryan, 1985; Grolnick & Ryan, 1987; Lepper & Greene, 1975; Deci, 1975; Bartholomew et al., 2011; Bartholomew, Ntoumanis et al., 2009).

Considerando los fundamentos teóricos y prácticos del estilo de apoyo a la autonomía se plantea implementar una capacitación a maestros en estrategias motivacionales. Una vez realizada la revisión de investigaciones previas se consideran las expectativas que han manifestado algunos maestros cuando participan en estos proyectos, pues se ha identificado que esperan que sean relevantes, desafiantes y estimulantes, así como los conocimientos adquiridos sean aplicables en su labor diaria, y por otra parte, también que sean impartidos por capacitadores que comprendan el mundo real de la enseñanza en el que se les brinde la oportunidad para la reflexión y colaboración mutua (Armour & Makopoulou, 2012 ; Armour & Yelling, 2004, 2007 ; O'Sullivan & Deglau, 2006).

Para el desarrollo de esta intervención, se consideraron elementos del tipo de enseñanza congruente, bajo el principio *enseña lo que predicas* (Swennen et al., 2008) por lo que los principios del apoyo de las NPB fueron considerados durante la impartición de la capacitación, a fin de que los maestros acepten y logren internalizar el aprendizaje obtenido mediante la satisfacción de sus NPB. Las estrategias establecidas para dicho objetivo se revisan más adelante en el capítulo del programa de intervención.

La metodología empleada se basa en los modelos de investigación-acción o investigación practicante (Reason & Bradbury, 2008) y la investigación basada en el diseño (Cobb et al., 2003) estos diseños se basan en la colaboración entre docentes e investigadores para abordar temas de interés que mejoren sus estrategias, prácticas y conocimiento en el contexto escolar.

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar el estilo interpersonal de apoyo a la autonomía en maestros de educación física que promueva la intención de ser físicamente activos en los niños en edad escolar.

Objetivos específicos

1. Brindar contenido teórico sobre los estilos motivacionales y las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación a los maestros de educación física.
2. Diseñar estrategias de apoyo a la autonomía, competencia y relación para el plan de clase los maestros de educación física.
3. Implementar las estrategias elaboradas por los maestros en campo durante clases de educación física.

Metas

- Que los maestros se identifiquen con más del 50% de comportamientos del estilo motivacional de apoyo a la autonomía.
- Que los maestros se identifiquen con menos del 50% de comportamientos del estilo motivacional controlador.
- Que los maestros identifiquen los comportamientos del estilo de apoyo a la autonomía y del estilo controlador.
- Que los maestros identifiquen los efectos de ambos estilos motivacionales en las necesidades psicológicas básicas y la motivación de los alumnos.

- Que los maestros generen 4 planificaciones de clase con sus propias estrategias motivacionales de apoyo a las necesidades psicológicas básicas
- Que los maestros generen al menos una estrategia de cada necesidad psicológica básica en cada una de las planeaciones
- Que los maestros practiquen las estrategias diseñadas durante clases de educación física

Procedimiento

Para comenzar la intervención con los maestros participantes se determinó como principal medio de comunicación un grupo de WhatsApp, el cual tuvo como finalidad atender a cualquier duda o comentario además de compartir la información de logística relacionada con los horarios, días y lugares en los que se llevaría a cabo la capacitación. Otro medio empleado fue el correo electrónico, en el que se compartió recursos de trabajo como las presentaciones de los temas revisados, el formato de las estrategias que apoyan las NPB, el formato de registro para sus estrategias motivacionales y el autoregistro de verificación de conductas para la fase práctica de la intervención.

Como parte del encuadre de trabajo, se les comunicó a los maestros que tuvieran la libertad de avisar en caso de que no pudieran acudir a la sesión o si iban con retraso, esto con el objetivo de brindarles sensaciones de comprensión y tolerancia si esto llegara a suceder.

La capacitación comenzó en el mes de abril del 2018, durante la primera sesión los maestros B y C dieron aviso de que llegarían tarde y se extendió la tolerancia a fin de que comenzaran en tiempo con el resto del grupo. A su llegada se les explicó la importancia de dar inicio en el horario acordado por el hecho de respetar acuerdos con el grupo de trabajo, entre los compañeros se sugirió dar aviso con mayor anticipación y ajustar el horario para no hacer larga

la espera, por lo que concluyeron pedir una modificación del horario de la cita para que todos pudieran llegar a tiempo la cual fue concedida.

La sesión 1 y sesión 2 de trabajo se llevaron a cabo en dos sábados en horario vespertino, en una sala de juntas ejecutiva al norte de la ciudad para brindar el taller. La duración pretendida para cada sesión fue de 3 horas y la real fue de 3:30 minutos. Al concluir con la segunda sesión, los maestros manifestaron que la dirección del punto de encuentro les resultaba muy lejano por lo que se les dio la libertad de elegir un punto de reunión más cercano para ellos; de esta forma se acordó un nuevo lugar de trabajo.

Para la sesión 3 el lugar de trabajo se localizó en la zona centro de la ciudad, en sábado y de igual manera en horario vespertino. Para esta sesión la dinámica de trabajo fue de manera individual y como contratiempo, se agendó de nuevo la respectiva sesión 3 para el maestro B en otra fecha y horario puesto que no asistió. Las estrategias elaboradas durante la sesión fueron revisadas para su retroalimentación, los maestros aprendieron a adaptarlas a su primera planeación y el resto fueron enviadas por correo electrónico para su revisión antes de comenzar la fase de práctica en campo.

La sesión 4 de la intervención se llevó a cabo en campo, se programaron las visitas que se realizarían en sus escuelas, en horario matutino correspondiente al horario de una clase de educación física que ellos impartieran. Por su parte, ellos avisaron a sus supervisores de la visita, para otorgar el acceso a la escuela.

A la llegada a cada una de las escuelas el procedimiento fue identificarme con el supervisor, quien, a su vez, me acompañó con el director académico para notificar de mi presencia e informar que mi visita tenía como objetivo observar una clase de educación física.

Estas visitas se llevaron a cabo en el transcurso de dos días, en uno se visitaron a los maestros B y C y en otro al maestro A.

El cierre de la capacitación se llevó a cabo en el mes de junio del 2018, durante la sesión 5 se realizó en un lugar de trabajo en zona céntrica, se realizó una entrevista grupal, previamente estructurada y al finalizar se recopilaron los formatos previamente elaborados de las estrategias creadas y de los autoregistros de sus comportamientos durante las clases.

Descripción del programa de intervención

La intervención realizada se desarrolló en un lapso de 3 meses, en la ciudad de Mérida, Yucatán con tres maestros de educación física. Se diseñó en 4 fases, con una duración total de 18 horas de trabajo de tipo teórico y práctico. A continuación, se describe cada una de las fases.

Fase 1

En esta fase se comparten los fundamentos teóricos del proyecto. Se brinda a los participantes los principios básicos sobre: a) la motivación desde el enfoque de la Teoría de la Autodeterminación (TAD por sus siglas), b) las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB por sus siglas), c) los estilos motivacionales (apoyo a la autonomía y controlador), y d) beneficios del estilo de apoyo a la autonomía.

Los recursos de aprendizaje empleados incluyen una presentación de Power Point con la información teórica y hojas de trabajo con ejercicios por cada tema visto (ver Apéndice H). La modalidad fue colectiva y la duración planeada para la sesión es de 3 horas con 3 recesos de 10 minutos cada uno, sin embargo, se llevó a cabo en 3 horas 30 minutos, dado que en el último lapso se respondieron todas las dudas que surgieron durante el desarrollo de la sesión.

Fase 2

Esta fase está dividida en dos partes, la primera aborda las aplicaciones prácticas de los recursos motivacionales internos y la segunda, el diseño de sus propias estrategias para clase.

En la primera parte se profundiza en los aspectos prácticos de las NPB como los elementos básicos de las estrategias motivacionales del estilo de apoyo a la autonomía. Se emplea el término *principio de acción*, para identificar las características clave de cada necesidad psicológica (autonomía, competencia y relación).

Los recursos de aprendizaje empleados incluyen una presentación de Power Point con la información práctica y hojas de trabajo con ejercicios para esta actividad (ver Apéndice H). La modalidad fue colectiva y la duración planeada para la sesión es de 3 horas, durante esta sesión surgían dudas, ideas o ejemplos que se les ocurrían a los participantes y la duración real fue de 4 horas, sin embargo, para esta sesión se planificó brindar la oportunidad de elegir el número de recesos y su duración, por lo que decidieron que fueran únicamente 2 recesos de 10 minutos dado que consideraban que con sus participaciones se alargaba la sesión.

En la segunda parte se diseñan las estrategias en función del contenido real de 4 clases de educación física que forman parte de su planificación curricular. Los maestros reciben una guía de las estrategias (ver Apéndice I) por cada NPB como se observa en la tabla 7, se les explica la importancia de incluir al menos una por cada NPB y se las da la libertad de elegir las que deseen para sus planificaciones.

Tabla 7

Conjunto de estrategias de apoyo a las necesidades psicológicas básicas

Necesidades psicológicas básicas	Ejes	Estrategias
Autonomía	1. Consideración de la perspectiva de los alumnos	(1) Tomarse el tiempo para escuchar y ser receptivo a las necesidades de sus participantes

	2. Asesoría a los alumnos, lenguaje y coherencia	(2) Preguntas alentadoras y comentarios de sus participantes sobre su objetivos, problemas o preferencias (1) Dando explicaciones significativas y apropiadas (2) Dar retroalimentación específica y constructiva (3) Usar un lenguaje inclusivo
	3. Reconocer los sentimientos de los alumnos Afectos negativos o positivos en los niños	(1) Reconociendo los sentimientos, pensamientos, comportamientos y sugerencias para la clase de los participantes y respondiendo apropiadamente (2) Ofreciendo elogio significativo
	4. Estructura de la clase y libertad de acción	(1) Crear oportunidades para que los participantes tengan aportes y tomen decisiones sobre el entrenamiento (2) Ofrecer opciones y variedad que sean realistas y relevantes para su las necesidades de los participantes (3) Encontrar oportunidades para interactuar con todos los participantes Maximizar las oportunidades de elección
	5. Mostrar paciencia	(1) Brindar el tiempo suficiente para la comprensión de las tareas y afectos de los alumnos.
Competencia	1. Promover retos óptimos	(1) Modificar habilidades y actividades. (2) Modificar espacios, equipos, reglas o ayudar a los estudiantes a que alcancen el éxito en la actividad. (3) Permitir la creatividad para que ellos puedan modificar y sean acordes a sus necesidades. (4) Ofrecer varios niveles de dificultad. (5) Brindar suficiente tiempo de practica de las habilidades o ejercicios en cuestión
	2. Establecimiento de objetivos y retroalimentación instruccional positiva.	(1) Ser específico en lo que se espera que realice y hacer fácil para él para que acepte el reto de la actividad. (2) Elegir a uno de los alumnos para que realice una demostración de la habilidad que ha realizado

exitosamente para que sirva de ejemplo al grupo.

Relación	1. Reconocimiento de él como aliado para reconocer sus sentimientos	Fomentar actividades orientadas a los valores y formar parte de las actividades
	2. Sensaciones de afecto y cuidados de los otros	Promover actividades que permitan mostrar el interés por el bienestar de los compañeros mediante el cuidado de unos a otros.

Los recursos de aprendizaje empleados incluyen la guía de estrategias prácticas de NPB y el formato que sirve de guía para la elaboración de las estrategias que incluye la actividad a desarrollar, la NPB, la aplicación práctica y la estrategia generada. La modalidad de esta parte fue individual, con una duración planeada de 2 horas por maestro, pero con una duración real de 1:30 para el maestro A y C y de 2 horas con el maestro B.

Fase 3

En esta etapa los maestros realizan práctica de campo en las clases de educación física. Los maestros han realizado 4 planificaciones de clase en las que incluyen al menos 3 estrategias motivacionales de apoyo a cada una de las NPB por cada una, se muestra en las tablas 8, 9 y 10 un concentrado de las principales estrategias que adaptaron cada uno de los maestros. Cada maestro brindaba clase a grupos diferentes de alumnos, el propósito de la práctica consistía en practicar durante clases con sus respectivos grupos. En esta fase se empleó un formato guía para el diseño de sus estrategias (ver Apéndice J).

Tabla 8

Resumen de estrategias desarrolladas por el maestro A para el apoyo de las necesidades psicológicas básicas

Autonomía	Competencia	Relación
-----------	-------------	----------

Crear oportunidades para que los participantes tengan aportes y tomen decisiones sobre el entrenamiento	Modificar habilidades y actividades	Promover actividades que permitan mostrar el interés por el bienestar de los compañeros mediante el cuidado de unos a otros.
Ofrecer opciones y variedad que sean realistas y relevantes para su las necesidades de los participantes	Modificar espacios, equipos, reglas o ayudar a los estudiantes a que alcancen el éxito en la actividad.	
Dar retroalimentación específica y constructiva	Permitir la creatividad para que ellos puedan modificar y sean acordes a sus necesidades.	
Dando explicaciones significativas y apropiadas Maximizar las oportunidades de elección		

Nota: las estrategias teóricas fueron aplicadas en diferentes ocasiones y en diversas actividades, esta es una recopilación de las elegidas por el maestro para las cuatro planeaciones de clase.

Tabla 9

Estrategias desarrolladas por el maestro B para el apoyo de las necesidades psicológicas básicas

Autonomía	Competencia	Relación
Crear oportunidades para que los participantes tengan aportes y tomen decisiones sobre el entrenamiento	Ser específico en lo que se espera que realice y hacer fácil para él para que acepte el reto de la actividad	Fomentar actividades orientadas a los valores y formar parte de las actividades
Brindar el tiempo suficiente para la comprensión de las tareas y afectos de los alumnos		
Crear oportunidades para que los participantes tengan aportes y tomen decisiones sobre el entrenamiento		
Dar retroalimentación específica y constructiva		

Nota: las estrategias teóricas fueron aplicadas en diferentes ocasiones y en diversas actividades, esta es una recopilación de las elegidas por el maestro para las cuatro planeaciones de clase.

Tabla 10

Estrategias desarrolladas por el maestro C para el apoyo de las necesidades psicológicas básicas

Autonomía	Competencia	Relación
Tomarse el tiempo para escuchar y ser receptivo a las necesidades de sus participantes	Modificar habilidades y actividades	Fomentar actividades orientadas a los valores y formar parte de las actividades
Reconociendo los sentimientos, pensamientos, comportamientos y sugerencias para la clase de los participantes y respondiendo apropiadamente	Permitir la creatividad para que ellos puedan modificar y sean acordes a sus necesidades.	Promover actividades que permitan mostrar el interés por el bienestar de los compañeros mediante el cuidado de unos a otros.
Crear oportunidades para que los participantes tengan aportes y tomen decisiones sobre el entrenamiento Preguntas alentadoras y comentarios de sus participantes sobre su objetivos, problemas o preferencias:	Ser específico en lo que se espera que realice y hacer fácil para él para que acepte el reto de la actividad: Brindar suficiente tiempo de practica de las habilidades o ejercicios en cuestión Elegir a uno de los alumnos para que realice una demostración de la habilidad que ha realizado exitosamente para que sirva de ejemplo al grupo	

Nota: las estrategias teóricas fueron aplicadas en diferentes ocasiones y en diversas actividades, esta es una recopilación de las elegidas por el maestro para las cuatro planeaciones de clase.

Los recursos de aprendizaje empleados para esta fase fue un autoregistro de comportamientos del estilo de apoyo a la autonomía (ver Apéndice K), incluye las estrategias prácticas por cada NPB, obstáculos, facilitadores y observaciones importantes y la visita de

campo del aplicador a la primera práctica para observar la clase e instruir en el llenado del autoregistro. La modalidad de esta fase fue presencial en el lugar de trabajo de los participantes, la duración planeada fue de 1 hora y la real resultó de 1:30 incluyendo el tiempo de observación.

Fase 4

Esta es la última fase en la que se llevó a cabo la evaluación final, se evaluó el proyecto de intervención. Se realizó una entrevista estructurada con las siguientes categorías: a) estilo motivacional de apoyo a la autonomía como estilo de enseñanza para docentes de educación física, b) incorporación de estrategias basadas en el apoyo de las necesidades psicológicas básicas de los alumnos y c) estilo motivacional de apoyo a la autonomía y comportamiento de los alumnos durante las clases de educación física.

Finalmente se realizó el cierre de la intervención con un espacio para que los participantes compartieran sus aprendizajes y sugerencias. Esta información se discute más adelante en el capítulo de evaluación del programa de intervención. La modalidad de esta sesión fue colectiva, con una duración planeada y realizada de 3 horas.

Estrategias y técnicas

Sensibilización

En la reunión informativa con los participantes del estudio, previo al inicio de la intervención se sensibilizó sobre los problemas de salud pública nacionales y locales, y como desde la psicología del deporte se ha contribuido a promover estilos de vida activos mediante teorías motivacionales con aplicaciones prácticas para que entrenadores, educadores físicos o cualquier líder deportivo pueda aplicad en su contexto a fin de fomentar experiencias

psicológicas positivas en los participantes e impactar positivamente en la motivación hacia la actividad física y deporte.

Evaluación

El proyecto incluyó dos etapas de evaluación como parte del diseño pre-post de la investigación. La primera etapa es considerada la evaluación inicial de la que se obtiene el diagnóstico del fenómeno estudiado y la segunda la evaluación final, que consistió en evaluar de nuevo las variables estudiadas a fin de identificar cambios antes y después de la intervención con los maestros de educación física.

Psicoeducación

La orientación es parte de este estudio y pretende desarrollar habilidades con los maestros de educación física. La intervención incluye elementos de enseñanza-aprendizaje que involucra los elementos de planificación, diseño, ejecución y evaluación de resultados de un grupo en un contexto específico.

Adecuación curricular

Se integran estrategias motivacionales al contenido de clase, a fin de atender una necesidad de tipo psicológica que permite mejorar la calidad de la motivación de los estudiantes hacia la clase de educación física.

Práctica de campo

Se emplea la aplicación de las estrategias en contexto real, se amplían los conocimientos adquiridos y pone en práctica las habilidades adquiridas durante la capacitación. Se aplican los elementos teóricos-prácticos de la TAD.

Autoevaluación

Este proceso permite que el maestro evalúe sus propios comportamientos, identifique aspectos relevantes para su aprendizaje y se promueve la autonomía al elegir y determinar los ajustes y recomendaciones necesarias para el logro de sus objetivos.

Recursos

Para la elaboración de este proyecto de utilizaron recursos de tipo humano, es decir el del aplicador, sin embargo, se recomienda ampliar el número de aplicadores capacitados en el tema para la fase de diseño y práctica de campo; en concreto un aplicador por cada maestro con el propósito de maximizar la atención en las sesiones individuales y ampliar la cobertura durante la aplicación de las estrategias en clase en las escuelas.

Se emplearon recursos financieros por el monto de \$1,800.00 pesos, para la renta de un espacio físico de trabajo que contara con proyector de pantalla, mesa de trabajo, aire acondicionado, coffee break, pintarrón y material de papelería. Para los materiales de papelería se calculó un monto de \$600.00 pesos y para los gastos de transporte se emplearon 1,200.00 pesos.

Materiales

- Se brindaron 3 carpetas ejecutivas con el contenido impreso de la fase 1 y 2.
- Se empleó una computadora.
- Se utilizó material audio visual y presentaciones en formato Power Point.
- Se brindó material de papelería como plumas, hojas, lápices y borradores.

Evaluación del programa de intervención

Como se mencionó al inicio del documento, el objetivo general de este estudio es evaluar el efecto de una intervención para desarrollar el estilo motivacional de apoyo a la autonomía en maestros de educación física que promueva la intención de ser físicamente activos en los niños en edad escolar. Para ello se realizó una evaluación diagnóstica que permitió identificar el estilo motivacional predominante en los maestros de educación física participantes, así como el grado de apoyo a las necesidades psicológicas básicas de sus estudiantes, y de acuerdo con los resultados del diagnóstico se elaboró el programa de intervención para desarrollar el estilo motivacional de apoyo a la autonomía de los profesores de educación física participantes del estudio. Ahora, se presentarán los resultados de la evaluación post intervención.

Objetivos

Objetivo General

Evaluar el efecto de una intervención para desarrollar el estilo motivacional de apoyo a la autonomía en maestros de educación física de niños de cuarto y quinto grado de primaria, de Mérida, Yucatán.

Objetivos Específicos

1. Identificar la frecuencia de comportamientos instructivos de apoyo a la autonomía después de una intervención con los maestros de educación física de alumnos de cuarto y quinto grado de primaria.
2. Identificar la frecuencia de comportamientos instructivos controladores después de una intervención con maestros de educación física de alumnos de cuarto y quinto grado de primaria.

3. Conocer la frecuencia de comportamientos del escenario de enseñanza de apoyo a la autonomía de los maestros de educación física después de una intervención diseñada para desarrollar el estilo motivacional de apoyo a la autonomía.
4. Conocer la frecuencia de comportamientos del escenario de enseñanza controlador de los maestros de educación física después de una intervención diseñada para desarrollar el estilo motivacional de apoyo a la autonomía.
5. Conocer el efecto de la intervención diseñada para desarrollar el estilo motivacional de apoyo a la autonomía.
6. Conocer la efectividad de la intervención diseñada para desarrollar el estilo motivacional de apoyo a la autonomía.

Preguntas de investigación

¿Cuál es el efecto de la intervención en el estilo motivacional de apoyo a la autonomía de los maestros de educación física?

Hipótesis

H₁ Los maestros de educación física se identifican con el estilo motivacional de apoyo a la autonomía.

H₀ Los maestros de educación física no se identifican con el estilo motivacional de apoyo a la autonomía.

Diseño de investigación

El tipo de estudio fue transversal descriptivo con diseño mixto pre-post de un solo grupo. Los análisis de datos cuantitativos se analizaron mediante el software estadístico SPSS 23 para obtener los estadísticos descriptivos de media, desviación estándar y la fiabilidad de las

escalas utilizadas. Mientras que los datos cualitativos fueron analizados por la mediana, la frecuencia de comportamientos y la d de Cohen para conocer la magnitud del efecto.

Variables

Definiciones conceptuales

Estilo motivacional de apoyo a la autonomía

Sentimiento interpersonal y comportamiento que los maestros proporcionan durante la instrucción para identificar, nutrir y desarrollar los recursos motivacionales internos de los estudiantes (Reeve, 2009).

Estilo motivacional controlador

Sentimiento interpersonal y el comportamiento que los maestros brindan durante la instrucción, para presionar a los estudiantes a pensar, sentir o comportarse de una manera específica (Assor et al., 2005; Reeve et al., 2004b).

Definiciones operacionales

Estilo motivacional de apoyo a la autonomía

Se entenderá como estilo motivacional de apoyo a la autonomía la presencia de comportamientos donde el maestro considera las necesidades del alumno, muestra paciencia y le ofrece alternativas.

Estilo motivacional controlador

Se entenderá como estilo motivacional controlador la presencia de comportamientos donde el maestro intenta cambiar los comportamientos de los alumnos y emplea un lenguaje de presión.

Instrumentos y técnicas

Para evaluar la intervención diseñada para desarrollar un estilo motivacional de apoyo a la autonomía de maestros de educación física, se utilizó un método de investigación mixto con instrumentos de medición cuantitativa y cualitativa.

Para evaluar los *comportamientos instructivos de los maestros*, se administró la misma escala de Comportamientos Instructivos de Apoyo a la Autonomía del Alumnado (Aguado-Gómez et al., 2016) utilizado para la evaluación diagnóstica. La escala demostró un índice de fiabilidad de .81. Consta de 10 ítems y se divide en 4 categorías: 1) *calidad de comunicación y finalidad*, 2) *motivación*, 3) *conocer perspectiva del alumno* y 4) *aprendizaje comprensivo*. El tipo de respuesta se valora mediante una escala Likert de diez puntos que oscila desde 0 (Nunca) hasta 10 (siempre).

Para describir los *escenarios de enseñanza* empleados por los maestros se utilizó el Autoregistro de Escenarios de Enseñanza (Reeve et al., 2014) el cual incluye 10 enunciados por cada tipo de escenarios de enseñanza, uno de apoyo a la autonomía (ver Apéndice D) conformado por cinco categorías: 1) *perspectiva del alumno*, 2) *apoyo de autoregulación de autonomía*, 3) *brindar recursos motivacionales internos*, 4) *justificación explicativa y lenguaje informativo* y 5) *paciencia y aceptación de afectos negativos*, y el otro, de tipo controlador (ver Apéndice E) constituido por cinco categorías: 1) *perspectiva del maestro*, 2) *cambio de pensamientos, sentimientos y acciones alumnado*, 3) *incentivos extrínsecos*, 4) *descuido de fundamentos explicativos* y 5) *lenguaje de presión*.

Para evaluar el estilo motivador autodescrito existe una pregunta única para cada conducta de ambos estilos: ¿Este enfoque de enseñanza describe lo que hace a diario para

motivar e involucrar a sus estudiantes? La respuesta fue valorada por la presencia o ausencia de cada conducta.

Para valorar la efectividad de la intervención en los maestros de educación física participantes del estudio, se realizó una entrevista, la cual ha sido definida como una serie de preguntas y respuestas, en la que se logra una comunicación y construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998). La entrevista empleada fue de tipo estructurada y de opinión, en la que el aplicador se basa en una guía de preguntas específicas y se apega exclusivamente a ésta (Grinnell & Unrau, 2007; Mertens, 2005). Las respuestas fueron analizadas a través del método de codificación cualitativa (Coleman & Unrau, 2005) en la que se fueron otorgando significados a los segmentos y descubriendo las categorías. Los segmentos fueron identificados por la constancia de su aparición y dieron lugar a tres categorías que revelaron los significados potenciales de los conceptos formulados para la entrevista.

Resultados de la intervención

Estilo motivacional de apoyo a la autonomía

De acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación post intervención los comportamientos instructivos de apoyo a la autonomía predominantes fueron aquellos orientados a la *perspectiva del alumno* ($M=9.0$; $DE=.88$) el maestro manifiesta interés por considerar las necesidades de los alumnos para el desarrollo de su clase, el siguiente comportamiento de acuerdo a la frecuencia es la *motivación* ($M=8.3$; $DE=2.08$) en donde el maestro manifiesta interés por apoyar y felicitar al alumno durante el logro de objetivos, el tercer tipo de comportamientos más frecuentes corresponden a la *calidad de comunicación y finalidad* ($M=7.7$; $DE=2.11$) se considera la calidad del mensaje que se transmite, se establecen objetivos en las tareas y se brinda atención a los aspectos relevantes durante su ejecución, finalmente, se

presenta el *aprendizaje comprensivo* ($M=7.5; DE=1.73$) que hacen referencia a la interacción entre maestro y alumnos mediante preguntas y respuestas con el fin de comprender las tareas y el conocimiento sobre la tarea a realizar. Los resultados generales se muestran en la tabla 11, y los comparativos por cada maestro acerca de la percepción de sus comportamientos antes y después de la intervención se observan en la tabla 12.

Tabla 11

Descriptivos de comportamientos instructivos de apoyo a la autonomía del alumnado

Categorías	ME	M	DE	Rango
Calidad de comunicación y finalidad	9	7.7	2.11	0-10
Motivación	9	8.3	2.08	0-10
Perspectiva del alumno	9.3	9.0	0.88	0-10
Aprendizaje comprensivo	8.5	7.5	1.73	0-10
Global	9	8.2	1.65	0-10

Tabla 12

Resultados comparativos en los comportamientos instructivos de apoyo a la autonomía

Categoría	Maestro A		Maestro B		Maestro C	
	M		M		M	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1. Calidad de comunicación y finalidad	8	9	4	5.3	7	9
2. Motivación	9.5	10	7	6	8	9
3. Perspectiva del alumno	8	9.6	7.3	8	7.6	9.3
4. Aprendizaje comprensivo	7.5	8.5	2	5.5	5	8.5
Global	8.2	9.3	5.2	6.3	7	9

El maestro A, modificó en mayor medida los comportamientos relacionados con la toma de *perspectiva del alumno*, en segundo lugar, en *calidad de la comunicación y finalidad*, en tercer lugar, en el *aprendizaje comprensivo* y en cuarto *la motivación*. De manera general el maestro A incrementó en todas las categorías de esta variable.

El maestro B, mostró cambios principalmente en la categoría de *aprendizaje comprensivo*, en segundo lugar, en la *calidad comunicación y finalidad*, en tercer lugar, en la

perspectiva del alumno. Sin embargo, hubo un decremento en los comportamientos de la categoría de *motivación*, aunque en el resultado global muestra un incremento en la frecuencia de comportamientos para esta variable.

Los resultados del maestro C, muestran un incremento mayor en el *aprendizaje comprensivo*, en segundo lugar, en la *calidad de comunicación y finalidad*, en tercer lugar, en la *perspectiva del alumno* y en cuarto lugar la *motivación*. Las puntuaciones globales muestran un incremento para esta variable.

Los datos obtenidos muestran que los maestros se identificaron en menor medida con la categoría de *motivación*, este factor describe conductas de dar ánimos para que se esfuercen o felicitarlos cuando salen bien o se esforzaron.

Escenarios de enseñanza del estilo motivacional de apoyo a la autonomía

Los datos obtenidos muestran que la frecuencia de los comportamientos de este estilo de enseñanza predomina en la categoría *brindar recursos motivacionales internos* (20%), que hace referencia a que el maestro prepara contenidos de clase que resulten interesantes y desafiantes con el objetivo de que los alumnos valoren la importancia de la clase y manifiesten interés. En segundo lugar, se considera la *perspectiva del alumno* (16.6 %) los maestros integran los intereses y necesidades de los alumnos para hacer la clase atractiva y de utilidad para su vida cotidiana. En tercer lugar, se considera la *paciencia y aceptación de afectos negativos* (13.3%) donde el maestro muestra tolerancia ante dificultades y comprensión de los sentimientos y pensamientos, así como, brindar herramientas para que puedan resolver obstáculos por sí mismos. En cuarto lugar, *justificación explicativa y lenguaje informativo* (10%) se refiere a que se invita a los alumnos a realizar sugerencias para la clase mostrando actitud de respeto, considerando y valorando sus aportaciones además de brindar el tiempo necesario para explicar

la importancia de la lección y menciona su relación con los beneficios que conlleva. Finalmente, se presenta la categoría de *apoyo de autoregulación de autonomía*, es decir, que el maestro alienta y comprende a sus alumnos considerando sus pensamientos, sentimientos y conductas e impulsa el desarrollo de su autonomía. Como resultado global podemos encontrar que los maestros se identifican en un 63.3% con las conductas del escenario de enseñanza que emplea el estilo motivacional de apoyo a la autonomía. Los datos de los resultados generales en esta variable están en la tabla 13.

Tabla 13

Descriptivos de autoregistro de escenarios de enseñanza del estilo motivacional de apoyo a la autonomía

Escenarios	Frecuencia de comportamientos
Perspectiva del alumno	16.6%
Apoyo de autoregulación de autonomía	3.3%
Brindar recursos motivacionales internos	20 %
Justificación explicativa y lenguaje informativo.	10%
Paciencia y aceptación de afectos negativos	13.3%
Global	63.3%

Escenarios de enseñanza del estilo motivacional de control

Con respecto a los resultados obtenidos del estilo motivacional de tipo control se observa que predominan las categorías de *perspectiva del maestro* (10%), que se refiere a que en su planificación considera las necesidades propias, planea el control de la sesión paso a paso de lo que se debe hacer y en qué momento lo deben realizar, de igual forma con el mismo porcentaje se presentan los comportamientos de *descuido de fundamentos explicativos* (10%) que se refiere a aquellos comportamientos en donde el maestro, ante las dificultades que presentan

los alumnos, menciona y muestra inmediatamente la forma correcta de hacer las tareas, evitando la explicación; así como brindar gestos amables y alabanzas de forma condicionada.

En tercer lugar, se encuentran los comportamientos de *incentivos extrínsecos* (3.3%) el maestro ante las distracciones de los alumnos incentiva a retomar la tarea mediante el uso de “deberías”, con fines de motivarlos ofrece recompensas y privilegios si existe obediencia

Finalmente, con una frecuencia de 0% se presenta la ausencia de los comportamientos de *cambio de pensamientos, sentimientos y acciones alumnado* en donde el maestro comunica lo que deberán hacer en el curso, monitorea de cerca que cumplan, se asegura de que sigan sus instrucciones, espera la obediencia de sus asignaciones y que realicen lo que se supone deben hacer; de igual manera se evitaron los comportamientos de *lenguaje de presión*, es decir, ejercer poder para superar quejas o comportamientos negativos, ante malos comportamientos deja en claro que lleva el orden y responsabilidad como parte de su trabajo, se asegura de que sigan indicaciones incluso si eso significa presionarles para hacer lo que se espera. Los datos de estos resultados se muestran en la tabla 14.

Tabla 14

Descriptivos de autoregistro de escenarios de enseñanza del estilo motivacional de control

Escenarios	Frecuencia de comportamientos
Perspectiva del maestro	10%
Cambio de pensamientos, sentimientos y acciones alumnado	0%
Incentivos extrínsecos	3.3%
Descuido de fundamentos explicativos	10%
Lenguaje de presión	0%
Global	23.3%

La comparativa de resultados de los comportamientos del escenario de enseñanza de apoyo a la autonomía se plantean en la tabla 15. El maestro A, incrementó el doble de comportamientos en cuatro categorías: 1) *perspectiva del alumno*, 2) *apoyo de autoregulación de la autonomía*, 3) *justificación explicativa y lenguaje informativo* y 4) en *paciencia y aceptación de afectos negativos*, sin embargo, registró nula aparición antes y después de la intervención en la categoría de *brindar recursos motivacionales internos*. Se muestra en los resultados globales de esta variable que duplicó los comportamientos.

El maestro B, realizó un comportamiento en categorías que antes de la intervención no realizaba, estos cambios se observan en las siguientes categorías: *perspectiva del alumno*, *apoyo de autoregulación de la autonomía* y *paciencia y aceptación de afectos negativos*. Mientras que la frecuencia de las conductas se mantuvo igual en *brindar recursos motivacionales internos* y *justificación explicativa y lenguaje informativo*, esta última con mayor predominancia del resto. La puntuación global mostró el incremento del doble de comportamientos de este escenario.

Por su parte el maestro C, introdujo un comportamiento, en la categoría *apoyo de autoregulación de la autonomía*, y de igual forma que en *justificación explicativa y lenguaje informativo*. Mientras que mantuvo el mismo porcentaje en la categoría de *perspectiva del alumno* y en *brindar recursos motivacionales internos* con nula aparición antes y después de la intervención. Los resultados globales muestran un incremento del 20% de conductas.

Tabla 15

Resultados comparativos de frecuencia de los comportamientos del escenario de enseñanza del estilo de apoyo a la autonomía

Categoría	Maestro A M		Maestro B M		Maestro C M	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1. Perspectiva del alumno	10%	20%	0	10%	20%	20%
2. Apoyo de autoregulación de autonomía	10%	20%	0	10%	0	10%
3. Brindar recursos motivacionales internos	0	0	10%	10%	0	0
4. Justificación explicativa y lenguaje informativo.	10%	20%	20%	20%	10%	20%
5. Paciencia y aceptación de afectos negativos	10%	20%	0	10%	0	0%
Global	40%	80%	30%	60%	30%	50%

La comparativa de resultados de los comportamientos del escenario de enseñanza de control, se muestran en la tabla 16. El maestro A, redujo a cero los comportamientos de las categorías: *cambio de pensamientos, sentimientos y acciones alumnado, incentivos extrínsecos, y descuido de fundamentos explicativos*. Mientras que las categorías de *perspectiva del maestro y lenguaje de presión* se mantuvieron igual antes y después de la intervención, este último con ninguna aparición. La puntuación global muestra que redujeron un 40% de comportamientos controladores.

El maestro B, mostró un decremento en cuatro categorías: 1) *perspectiva del maestro*, 2) *cambio de pensamientos, sentimientos y acciones alumnado*, 3) *incentivos extrínsecos* y 4) *descuido de fundamentos explicativos*. Sin embargo, presentó un comportamiento de la categoría *lenguaje de presión*. El porcentaje global señala que disminuyeron el 30% de comportamientos de control.

El maestro C, disminuyó los comportamientos de la categoría *incentivos extrínsecos*. Mientras que mantuvo el mismo porcentaje en las siguientes categorías: *perspectiva del maestro*, *cambio de pensamientos, sentimientos y acciones alumnado* los cuales nunca se reportaron. En cambio, incrementaron en un 10% los de las categorías: *descuido de fundamentos explicativos* y *lenguaje de presión*. La puntuación global refleja un incremento del 10% de comportamientos de tipo control.

Tabla 16

Resultados comparativos de frecuencia de comportamientos del escenario de enseñanza del estilo de control

Categoría	Maestro A M		Maestro B M		Maestro C M	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1. Perspectiva del maestro	10%	10%	10%	0	20%	20%
2. Cambio de pensamientos, sentimientos y acciones alumnado	20%	0	10%	0	0	0
3. Incentivos extrínsecos	10%	0	10%	0	10%	0
4. Descuido de fundamentos explicativos	10%	0	10%	0	0	10%
5. Lenguaje de presión	0	0	0	10%	10%	20%
Global	50%	10%	40%	10%	40%	50%

Evaluación del efecto de la intervención

Para valorar el efecto de la intervención se propone emplear la magnitud del efecto dado que permite analizar los datos en población pequeña ($n < 30$) además de valorar la relevancia de las diferencias en el grupo. Para el análisis de la ME (d de Cohen), se consideraron los siguientes puntos de corte propuestos por Cohen: sin efecto $< .20$, efecto leve = $.21$ a $.49$, efecto moderado = $.50$ a $.79$ y efecto grande $> .80$. Los datos se muestran en la tabla 17.

Tabla 17
Resultados de la magnitud de efecto de cada variable

Variable	Pre		Post		d de Cohen	Efecto del tamaño r
	M	DE	M	DE		
Comportamientos instructivos de apoyo a la autonomía (CHIA)	6.8	1.50	8.2	1.65	0.84	0.40
Escenario de enseñanza de apoyo de la autonomía (EAA)	3.2	.34	4.8	.91	1.75	0.75
Escenario de enseñanza de control (EC)	3.6	.34	2.4	1.38	0.86	0.51

Nota: Los valores de r se interpretan como: sin efecto < .20, efecto leve = .21 a .49, efecto moderado = .50 a .79 y efecto grande > .80.

Los resultados se muestran en la tabla y se identifica que los resultados para los *comportamientos instructivos de apoyo a la autonomía*, tienen efecto leve, en tanto para los del *escenario de enseñanza de apoyo de la autonomía*, señalan efecto moderado, y por último para el *escenario de enseñanza de apoyo de la autonomía*, muestra efecto moderado.

Resultados de la entrevista grupal

Otra estrategia utilizada para valorar la efectividad de la intervención fue una entrevista grupal a los maestros de educación física al concluir con el estudio, con el objetivo de conocer los efectos de la intervención. Los resultados de la entrevista fueron agrupados en tres categorías las cuales se describen a continuación:

Categoría 1. Estilo motivacional de apoyo a la autonomía como estilo de enseñanza para docentes de educación física.

En esta categoría se integraron aquellas respuestas que hacen referencia a las recomendaciones que los maestros participantes brindarían a otros profesores y de esta forma evidencian el reconocimiento de los beneficios de un estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía de los alumnos durante las clases de educación física.

Las respuestas relacionadas con las recomendaciones se agruparon de acuerdo con su frecuencia en 9 principales, las cuales son:

1. Tener presente que el objetivo principal de los alumnos en una clase es el aprendizaje.
2. El contenido es importante sin embargo es importante considerar a los alumnos (gustos, necesidades) Se busca un equilibrio entre contenido y la consideración de los alumnos.
3. Buscar actividades atractivas y divertidas para reducir el aburrimiento. Involucrarlos en toma de decisiones durante las clases y confiar en ellos es una manera de convertirlo en diversión
4. Brindar retroalimentación durante la realización de la actividad, corregir errores y ayudar a ejecutar correctamente.
5. Tomar consciencia de su labor docente, evitar preocuparse por ir a cumplir con sus obligaciones laborales y su salario como prioridad.
6. Mantener la paciencia y ser conscientes que más allá de ser docentes se busque ser aliado de los alumnos.
7. Ponderar las necesidades de los alumnos antes que las propias del docente.
8. Tomar el tiempo necesario para la planeación de actividades que sean atractivas para los alumnos evitando priorizar la propia comodidad del maestro.
9. Incrementar la autoconfianza del docente para el logro de sus objetivos durante su labor.

Maestro A “Prestar atención a las necesidades de los alumnos, porque buscamos su aprendizaje, si es importante el contenido, pero hay que considerarlos, gustos preferencias necesidades para buscar un equilibrio. Las actividades aburridas les resulte atractivas, una forma de hacerlo divertido fue hacerlos parte y ellos dieran las variantes, confiar en ellos”.

Maestro B “Que se basen en sus contenidos para que el alumno aprenda algo significativo para su vida y sus necesidades”.

Maestro C “Que piensen primero en los niños antes que en ellos”.

Categoría 2. Incorporación de estrategias basadas en el apoyo de las necesidades psicológicas básicas de los alumnos.

Los maestros en esta sección manifestaron las diferentes situaciones que se les presentaron durante la incorporación de las estrategias durante las clases de educación física, así como algunas recomendaciones para mejorar la aplicación de éstas.

1. Comportamientos más comprensivos, se toma mayor tiempo para escuchar necesidades, explicar con claridad y retroalimentar.
2. Brindar más libertad para dar sensación de pertenencia y evitar situación de reprensión.
3. Destinar tiempo para escuchar a los alumnos es posible
4. Identificar los momentos en los que los alumnos necesitan mayor paciencia de nuestra parte
5. Mayor sensibilidad y empatía con las necesidades de los alumnos.
6. Desaparición de idea sobre la ausencia de tiempo para brindar la autonomía de los alumnos

7. Dejar de vigilar las acciones de los alumnos y controlar que las hicieran como deseaba el docente.
8. Tener el objetivo claro permitía el acercamiento hacia los alumnos.
9. Brindar más paciencia a los alumnos

Maestro A “Soy más comprensiva, más fijada me doy el tempo de escucharlos, de explicarles, de retroalimentarlos, les doy más libertad para que se sientan parte y tratar de evitar regaño”.

Maestro B “Yo pensaba no había momento para desarrollar la autonomía te das cuenta de que si hay tiempo si dejas de vigilar como yo quería que lo hicieran, pero tener objetivo claro y ahí podías acercarte a ellos”.

Maestro C “Poquito más de paciencia, pensamiento más enfocado al niño, en brindar retroalimentación a los niños y explicaciones más claras”.

Categoría 3. Estilo motivacional de apoyo a la autonomía y comportamiento de los alumnos durante las clases de educación física.

En esta categoría los maestros describen qué es para ellos un estilo motivacional de apoyo a la autonomía y mencionan su percepción sobre el impacto de las estrategias aplicadas durante sus clases de educación física.

1. Libertad en toma de decisiones durante una clase con actividades establecidas.
2. Había reglas y no las percibían mientras se divertían.
3. Existe una guía, conocían el contenido y elegían las actividades.
4. Brindarles facilitadores ante sus necesidades, mostrar empatía y ser un guía para el descubrimiento de su propia autonomía.

5. Fomento de consciencia en los alumnos sobre sus propias habilidades, destrezas físicas y cognitivas.
6. Toma de consciencia en los alumnos sobre su libertad en la toma de decisiones.
7. Percepción de más libertad sin permitir acciones fuera del contexto de clase.
8. Mayor cercanía de parte del maestro
9. Cumplían en mayor medida los objetivos de clase.
10. Se brindaba apoyo de autonomía y los alumnos colaboraban.
11. Mayor comprensión de la clase, el incremento de afecto y mayor participación.
12. Cambios en comportamientos, actitudes y disfrute del involucramiento del maestro con los alumnos.

Maestro A “Libres de tomar decisiones sobre clase, sobre una actividad establecida. Ellos mismo tenían sus reglas no se daban cuenta. Pero era para que se divirtieran. Había una guía sabían el contenido de forma libre, eso es su autonomía que escojan que elijan sus actividades”.

Maestro B “El apoyo a la autonomía es darles los facilitadores de lo que necesitan, siendo empático y siendo una guía para ellos...vayan descubriendo su autonomía ellos la desarrollen. Cuando no es controlador cuando te dice qué hacer, pero te apoya a tus gusto o necesidades”.

Maestro C “El apoyo a la autonomía, fomentar una consciencia en los niños en sus propias habilidades destrezas física y cognitivas, que el niño tiene libertad en toma de decisiones. En la que piensa más libre y consciente”.

Al finalizar la entrevista, se les solicitó a los maestros que manifestaran sus sugerencias respecto a la intervención por cada una de las fases, así como de manera general y finalmente expresaran sus aprendizajes significativos durante el programa de intervención. Las respuestas se agruparon de con acuerdo su frecuencia.

Fase 1

1. Evitar la capacitación en fines de semana
2. Aspecto positivo: interacción e intercambio de ideas en el grupo.
3. Dosificación del horario de capacitación con más número de descansos.

Fase 2

1. Aspecto positivo: sesión práctica y mantener apoyo paso por paso para la elaboración del plan de clase.
2. Promover que los participantes se reúnan en un mismo sitio.
3. Búsqueda de compromiso de los participantes para evitar cancelaciones y asistan en las fechas y horarios señalados.

Fase 3

1. Mayor supervisión por parte de la investigadora, asistencia al menos del 50% de las aplicaciones con el objetivo de brindar mejor retroalimentación.
2. Importancia de otro punto de vista.
3. Incrementar la frecuencia de las visitas por parte del facilitador en campo con el objetivo de obtener mejor retroalimentación.

Maestro A “Hubo interacción, intercambio de ideas”.

Maestro B “Supervisión más tiempo”.

Maestro C “Que las visitas sean más frecuentes, para lograr una mejor retroalimentación. No es lo mismo que lo que yo piense que hice, que una experta del tema lo observe.”

Las sugerencias generales a proyecto de intervención se señalan a continuación:

1. Brindar retroalimentación al maestro de educación física sobre su desempeño, destacando aciertos y errores dado que no se recibe apoyo por parte del tutor en la escuela primaria.
2. Reducir la carga en la sesión teórica.
3. Recomendación como taller a maestros de educación física de último semestre.

Maestro A “Me gustó sin sugerencia”

Maestro B “Hacer saber fallas o virtudes en lo que se haya observado del facilitador... mi tutor nunca me ayudó no tuve retroalimentación. La del facilitador me ayudó mucho.”

Maestro C “Todo estuvo bien a excepción de no hacer tan cargada la sesión teórica”

De los aprendizajes obtenidos los maestros destacaron los siguientes:

1. Aprender a escuchar
2. Centrar la atención en las necesidades de los alumnos primero que las propias.
3. Lograr que el aprendizaje sea divertido.
4. Mantener la paciencia
5. Considerar los intereses de los niños en las planeaciones para realizar clases atractivas.
6. Fomentar el involucramiento del maestro con los alumnos durante las clases promueve la participación.

Maestro A “Aprender a escuchar centrarme más en sus necesidades más que en las mías, que sus aprendizajes lo obtengan de la mejor manera, divertida”.

Maestro B “Antes no me detuve a pensar qué tanta falta le hacemos a un niño, me sensibilicé y me detuve a pensar en eso, cada quien vive algo dentro y fuera de la escuela y muchos te necesitan”

Maestro C “Pensamiento más enfocado en los niños y lo que necesitan, lo que les importa y llame la atención para hacer sesiones más atractivas para ellos. Darme cuenta de que el participar con ellos les gusta mucho y que se logra su participación activa”.

Reporte del alcance de metas de la intervención

Para concluir con esta sección de resultados, corresponde dar respuesta a las 7 metas planteadas para este proyecto de intervención.

La primera meta estableció que los maestros se identificaran con más del 50% de los comportamientos del estilo motivacional de apoyo a la autonomía, por lo que esta meta es cumplida puesto que los maestros se identificaron en un 63.3%.

La segunda meta propuso que los maestros se identificaran con menos del 50% de los comportamientos del estilo motivacional controlador, esta meta se considera cubierta dado que los maestros se identificaron en un 23.3%.

La tercera meta planteó que los maestros identificaran los comportamientos del estilo de apoyo a la autonomía y del estilo controlador, esta meta se considera alcanzada puesto que los maestros cumplieron con toda la capacitación y realizaron los ejercicios correspondientes.

La cuarta meta propuso que los maestros identificaran los efectos de ambos estilos motivacionales en las necesidades psicológicas básicas y la motivación de los alumnos, se considera cubierta ya que se expuso un esquema durante la fase teórica que resumía estos conceptos y realizaron un ejercicio correspondiente.

La quinta meta propuso que los maestros generaran 4 planificaciones de clase con sus propias estrategias motivacionales de apoyo a las necesidades psicológicas básicas, esta meta se cumple dado que se obtuvieron 12 planificaciones diseñadas con sus estrategias.

La sexta meta estableció que los maestros generaran al menos una estrategia de cada necesidad psicológica básica en cada una de las planeaciones, esta meta fue cubierta puesto que el maestro A generó 20 de autonomía, 8 de competencia, y 7 de relación; el maestro B generó 10 de autonomía, 4 de competencia y 4 de relación; y finalmente, el maestro C generó 6 de autonomía, 4 de competencia y 4 de relación.

La séptima meta propuso que los maestros practicaran las estrategias diseñadas durante clases de educación física, los maestros llevaron a cabo el 80% de las clases planeadas.

Discusión

Los resultados muestran que los maestros de educación física emplean ambos estilos motivacionales, al finalizar la intervención éstos se identifican en mayor medida con el estilo de apoyo a la autonomía y en menor medida con el tipo controlador, sin embargo, los dos coexisten como se ha reportado en otros estudios (Tessier et al. 2008). Estos resultados se comparten con otros estudios en el que los maestros después de concluir sus capacitaciones, se identifican con conductas más adaptativas para fomentar la motivación de los alumnos en sus clases, consideran

que es viable implementar herramientas motivacionales que resultan ser prácticas en su ámbito laboral (Savage-Speegle, 2017; Tessier et., al 2010, Amado et al.,2020).

Los cambios más notables en los comportamientos del estilo de apoyo a la autonomía son en considerar la perspectiva del alumno, es decir se interesan por las necesidades e intereses de sus alumnos, lo pueden mostrar brindando atención y tiempo para escucharlos y tomar en cuenta su opinión, así como, en la motivación lo que significa que ofrecen elogios constructivos para apoyar el esfuerzo al proceso más que al resultado.

Estos resultados muestran coherencia con sus opiniones respecto a este estilo de enseñanza aplicado en educación física, ya que durante la entrevista concluyeron que muestra la importancia de considerar a los alumnos al momento de planificar los contenidos de las clases, de buscar actividades que les resulten atractivas e involucrarlos en la toma de decisiones, pues opinan que el aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal de sus clases. Esto responde a la tarea principal del educador físico en la que se estipula emplear los recurso didácticos y pedagógicos para planificar de manera correcta, la cual tiene como objetivo brindar una estructura adecuada y organizada que permita evitar el aburrimiento y la falta de interés de los estudiantes (Puente y Pérez, s.f. p.4).

Las percepciones de los maestros señalan que el ambiente de enseñanza generado a raíz de las estrategias aplicadas, les permitió nutrir los recursos motivacionales internos de los alumnos, pues los contenidos fueron diseñados para ser interesantes y desafiantes. Se plantearon tener como objetivo que los estudiantes valoren la clase de educación física no porque ellos lo digan sino porque en ella se escuchan sus intereses y necesidades con el propósito de que sea atractiva y útil para su vida cotidiana.

Destacan y sugieren a otros docentes brindar retroalimentación constructiva, mantener la paciencia, hacer consciencia que el maestro puede ser un aliado para el aprendizaje y ponderar las necesidades de los alumnos antes que la propia.

Los resultados obtenidos se apegan a los fundamentos del estilo de apoyo a la autonomía, dado que este es un enfoque de enseñanza que pone atención en la motivación de los alumnos, representa un esfuerzo de los educadores por vitalizar los recursos motivacionales durante el aprendizaje (Reeve, 2009). Otra característica de este estilo es que “no requiere de un análisis intensivo o instrucción diferenciada para cada estudiante”, ya que promueve los recursos más universales del ser humano, como las NPB, la curiosidad y los intereses; y éste puede aplicarse de manera general a cualquier grupo de alumnos (Reeve & Halusic, 2009).

En cuanto a los aspectos profesionales recomiendan tomar el tiempo necesario para la planeación de actividades atractivas evitando priorizar las necesidades del maestro por su propia comodidad, evitar preocuparse por ir solamente a cumplir con su trabajo y por su salario, así como incrementar su autoconfianza para lograr los objetivos en su labor docente.

Estas recomendaciones hacen sentido con los resultados encontrados en el estudio de (Aguayo, 2010) en el que se identificó que algunas prácticas escolares de los maestros de educación física, es la falta de planeación relacionada con el cansancio del profesor, la monotonía de la clase y el aburrimiento de los alumnos; la falta de incorporación de la planeación didáctica en el patio, así como la aplicación de ésta para obtener estímulos económicos, como el caso del concurso para la carrera magisterial.

En relación con el diseño y aplicación de estrategias motivacionales a sus clases, los maestros resaltan que es importante darse el tiempo para escuchar a los alumnos, que es posible

brindar autonomía pues mediante la comprensión, la paciencia y la planificación de objetivos facilita el acercamiento con ellos, lo que lleva a erradicar las represalias y la vigilancia controladora sobre los alumnos para que hagan lo que desea el docente.

Durante la práctica observaron los siguientes comportamientos en los alumnos: había orden y libertad, tenían reglas pero no las percibían pues se divertían, identifican que la clase tenía estructura y podían elegir, manifiestan que les mostraron empatía, les apoyaron para facilitar su aprendizaje fungiendo como guías, tomaron consciencia de hacerles notar sus habilidades y que tienen libertad de elección, mientras que los alumnos mostraron acercamiento al maestro, lograban terminar los objetivos de clase, colaboraban y participaban en mayor medida.

En lo individual los maestros manifestaron que los cambios en sus comportamientos y actitudes les permitió disfrutar del involucramiento con los alumnos. Estas experiencias coinciden con las sensaciones experimentadas en otro estudio en el que los maestros identificaron que no eran permisivos, pero habían aprendido a ser más solidarios en su labor docente (Reeve et al., 2004b).

Ahora bien, se discuten los resultados obtenidos de los comportamientos del estilo motivacional de control. Como se mencionó con anterioridad ambos estilos son empleados por los maestros, después de la intervención los comportamientos que son principalmente utilizados son considerar su perspectiva como docentes, es decir que la planificación es diseñada a su criterio y deberá seguirse paso a paso como está planificada. Por otra parte, en la misma medida descuidan los fundamentos explicativos, lo que significa que ante dificultades o errores cometidos los maestros inmediatamente muestran las formas correctas evitando dar explicaciones o brindar trato amable.

Sin embargo, cabe mencionar que existieron conductas con las que los maestros pocas veces se identificaron tales como: influir en los estudiantes para cambiar sus formas de pensar, sentir o actuar, así como, el uso del lenguaje de presión. El porcentaje final de comportamientos controladores fue del 23%, lo que sugiere que los maestros emplean estrategias de control en pocas ocasiones, lo que apoya la evidencia de otro estudio en que se identificó que los maestros empleaban el control de forma más espontánea (Taylor et al., 2009).

Limitaciones y sugerencias

Para finalizar este capítulo, se comparten las siguientes limitaciones identificadas durante el proceso de intervención. 1) El tiempo destinado a la práctica de las estrategias se vio afectado por otras actividades escolares que emplearon el tiempo de la clase de educación física, 2) la logística con los maestros se obstaculizó por la distribución entre sus prácticas profesionales y las actividades académicas, la cantidad de alumnos por grupos, sus actividades laborales y los recursos humanos empleados para este proyecto, 3) la retroalimentación sobre la puesta en práctica se realizó brevemente en el campo de trabajo, dado la modificación en su calendario de clases, 4) la muestra del estudio es pequeña lo que impide generalizar los efectos de este estudio en poblaciones similares, 5) la colaboración con los maestros sobre el diseño de estrategias fue breve ya que únicamente se abordó el último bloque de su planeación anual (juegos cooperativos), 6) la posibilidad de ser un estudio de tipo experimental se descartó al no contar con el número suficiente de interesados que cumplieran con los requisitos del estudio, y 7) cuando los maestros no contaban con una planeación clara la adecuación de las estrategias se dificultaba.

Así mismo se agregan las siguientes sugerencias:

1. Integrar la percepción de los alumnos sobre el comportamiento de los maestros resulta enriquecedor para este tipo de estudios.
2. La muestra de maestros pequeña permite una colaboración satisfactoria entre los maestros y el aplicador.
3. La edad de los maestros y la experiencia frente a grupo, permite la adecuación correcta también a sus capacidades y habilidades docentes.
4. Que los maestros puedan involucrar a los educadores físicos titulares en la fase de aplicación de estrategias, a manera de consulta y supervisión.
5. Dosificar el tiempo de las sesiones de trabajo.
6. Reducir a un mínimo los elementos teóricos y centrarse en la comprensión práctica de las estrategias, puesto que mejora la comprensión de las herramientas que están adquiriendo.
7. De ser posible iniciar con el ciclo escolar en curso.
8. Considerar la etapa del ciclo escolar y del grado académico, dado que en función de ello los maestros tienen una guía de contenidos específicos.
9. Tomar en cuenta que las festividades, actividades escolares (ensayos, escolta, banda de guerra) o eventos culturales toman el tiempo de la clase de educación física.
10. Durante la fase de diseño se recomienda que los participantes puedan entrenarlas entre ellos, esto puede planificarse para una sola sesión de trabajo que simule una clase de educación física en donde jueguen el rol de alumnos.

11. Durante la fase de aplicación de estrategias contar con aplicadores capacitados en el tema, que puedan participar activamente con los participantes y no solamente como observadores.
12. Esta intervención puede desarrollarse con las adecuaciones necesarias a otros grados escolares y en otras áreas que fomenten la actividad física con la aclaración de contar con una adecuada planificación.
13. La participación activa de los participantes involucra el doble de tiempo de lo previsto.
14. Se propone como fase posterior al entrenamiento de las estrategias, el desarrollo de trabajo exclusivo para conocer a detalle cada uno de los elementos que componen un plan de sesión en la educación física.

Conclusiones

El proyecto de intervención desarrollado permitió a los maestros aprender, diseñar y aplicar estrategias que apoyan los recursos motivacionales internos de sus alumnos, los participantes concluyeron como aprendizajes más destacados: aprender a escuchar, centrar la atención en las necesidades de los alumnos primero que las propias, lograr que el aprendizaje sea divertido, mantener la paciencia, considerar los intereses de los niños en las planeaciones para realizar clases atractivas y fomentar el involucramiento del maestro con los alumnos durante las clases para promover su participación.

El estilo de enseñanza basado en el apoyo a la autonomía fue valorado como útil y práctico en el escenario real de la educación física, con beneficios en sus habilidades profesionales y en la participación y colaboración de los alumnos durante las clases.

Así mismo, se identificó que el uso de estrategias de control puede ser sustituidas por unas más adaptativas y con mejores resultados, aunque se reconoce que ante dificultades el maestro las emplea, pero no define en su totalidad su estilo de enseñanza.

Esta propuesta de intervención dirigida a los maestros apoya los esfuerzos de la estrategia nacional para la mejora de la calidad en los servicios de educación física, puesto que uno de los puntos considera favorecer la formación del profesorado. Los maestros reflexionaron sobre lo benéfico que les resultó la fase de práctica de campo de la capacitación, pues manifestaron no contar con la retroalimentación recomendada por los supervisores de sus escuelas.

Se sugiere que el contenido de las estrategias motivacionales pueda adherirse al plan de sesión otorgado por la Dirección de Educación Física en el apartado *de Estrategias para la Participación de los Alumnos* (ver Apéndice L).

Finalmente, se concluye que la realización de este proyecto de investigación aplicada en educación física, muestra las posibilidades que existen para la aplicación de los elementos teóricos-prácticos de la TAD. Aunque este enfoque sea un modelo teórico complejo, permite llegar a la realidad social de cualquier contexto que pretenda promover la actividad física o el deporte, mediante estrategias de motivación adaptativas que generen bienestar y experiencias positivas durante estas actividades.

Referencias

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., De Meyer, J., Van den Berghe, L., & Haerens, L. (2013). Development and evaluation of a training on need-supportive teaching in physical education: Qualitative and quantitative findings. *Teaching and Teacher Education*, 29, 64-75.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a Need-Supportive Teaching Style: Intervention Effects on Physical Education Teachers' Beliefs and Teaching Behaviors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(6), 595–609. doi:10.1123/jsep.2013-0229
- Aguado-Gómez, R., Díaz-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J.L., & López- Rodríguez, A. (2016). Supporting Autonomy in Physical Education: Perception Versus Reality. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(62),183-202.
- Aguayo, H. (2010). Las prácticas escolares de los educadores físicos. *Perfiles educativos*, 32(128), 97-117.
- Amado, D., Molero, P., Del Villar, F., Tapia-Serrano, M. Á., & Sánchez-Miguel, P. A. (2020). Implementing a Teacher-Focused Intervention in Physical Education to Increase Pupils' Motivation towards Dance at School. *Sustainability*, 12(11),4550.
- Alwan, A., Armstrong, T., Bettcher, D., Branca, F., Chisholm, D., Ezzati, M., & Wild, C. (2011). Informe sobre la situación mundial de las enfermedades no transmisibles 2010: Resumen de orientación. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Armour, K. M., & Makopoulou, K. (2012). Great expectations: teacher learning in a national professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28,336-346. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.006>.
- Armour, K. M., & Yelling, M. (2004). Professional 'development' and professional 'learning': bridging the gap for experienced physical education teachers. *European Physical Education Review*, 10,71-93.
- Armour, K. M., & Yelling, M. R. (2007). Effective professional development for physical education teachers: the role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26,177-200.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 27, 261–278.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397–413.

- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47–88.
- Barber, B. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296–3319.
- Barrón, A. (Ed.). (2011). Educación Física en Educación Básica: actualidad didáctica y formación continua de docentes. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., Ryan, R., Bosch, J.A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 1459–1473. PubMed doi:10.1177/0146167211413125
- Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., Ryan, R.M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33, 75–102. PubMed
- Beaulieu, L., Butterfield, S. A., Mason, C. A., & Loovis, E. M. (2012). Physical Activity and US Public Elementary Schools: Implications for our Profession. *ICHPER-SD Journal of Research*, 7(1), 12-16.
- Benware, C., & Deci, E. L. (1984). The quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755–765.
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C., & Brown, D. H. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740–756.
- Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A., & Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, 17, 319–336.
- Brophy, J. (2008) 'Developing students' appreciation for what is taught in school', *Educational Psychologist*, (43)132–41.
- Castaño-López, M.E., Navarro-Patón, R. y Basanta-Camino, S. (2016). Estudio de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los escolares de primaria respecto a la Educación Física. *Revista digital de Educación Física*, 7(39), pp. 102-110.
- Csikszentmihalyi, M., y Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Cuadra-Martínez, D., Georgudis-Mendoza, C. N. & Alfaro-Rivera, R. A. (2012). Representación social de deporte y educación física en estudiantes con obesidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 983-1001.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 19-13.
- Coleman, H., & Unrau, Y. A. (2005). En R. M. Grinnell & Y. A. Unrau (Eds.), *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7.a ed., pp. 403-420). New York: Oxford University Press
- Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024–1037.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. & Ryan, R. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. New York: University of Rochester Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981) An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children. *Journal of Educational Psychology*, 1981, 73, 642-650.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852-859. doi:10.1037//0022-0663.74.6.852
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. doi:10.1080/00461520.1991.9653137
- Erpič, S. C. (2013). The role of teachers in promoting students' motivation for physical education and physical activity: A review of the recent literature from a self-determination perspective. *Int J Phys Educ*, 50(2), 2-11.
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2005). ‘Physical education makes you fit and healthy’. Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health education research*, 20(1), 14-23.
- Galaviz, K. Argumedo, G., Medina, C., Gaytán-González, A., González-Casanova, I., Villalobos, M. y Pelayo, R. (2018). ¡Es hora de hacer la tarea! Por una educación

- física de calidad en México. Boleta de Calificaciones Mexicana sobre la Actividad Física de Niños y Jóvenes 2018.
- Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A., & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 260-269.
- Grinnell, R. & Unrau, Y. (2005). Social work: Research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches (7a. ed.). Nueva York, NY, EE. UU.: Oxford University Press
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need- supportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 35, 3-17.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Barkoukis, V., Wang, C. K. J., & Baranowski, J. (2005). Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: a cross cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of educational Psychology*, 97(3), 376.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure time physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784-795. doi:10.1037/0022-0663.95.4.784
- Hagger, M., Chatzisarantis, N. L., Hein, V., Soos, I., Karsai, I., Lintunen, T., & Leemans, S. (2009). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology and Health*, 24(6), 689-711.
- Halusic, M. & Reeve, J. (2009) 'Instructional strategies to nurture students' inner motivational resources. Tesis inédita de doctorado. University of Iowa.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.
- Harter, S. (1978). Effectance Motivation Reconsidered Toward a Developmental Model. *Human Development*, 21(1), 34-64. doi:10.1159/000271574
- Hernández, J. (2001). Didáctica de la Educación Física: reflexiones en torno a su objeto de estudio. EF Deportes. *Revista Digital*, 42(7), 1-10.

- Hirvensalo, M. & Lintunen, T. (2011). Life-course perspective for physical activity and sports participation. *European Group for Research into Elderly and Physical Activity*, 8, 13-22. doi:10.1007/s11556-010-0076-3
- Husman, J. and Lens, W. (1999) The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist* (34), 113–25.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018, 31 de octubre). Características de las defunciones registradas en México durante 2017 [comunicado de prensa]. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/DEFNCIONES2017.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020, 27 de enero). Resultados del módulo de práctica deportiva y ejercicio físico 2019 [comunicado de prensa]. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/EstSociodemo/mopraef2020.pdf>
- Instituto Nacional de Salud Pública. (2012). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT): *Resultados nacionales*. México: Gobierno Federal.
- Instituto Nacional de Salud Pública. (2016). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición Medio Camino (ENSANUT): *Informe final de resultados*. México: Gobierno Federal.
- Instituto Nacional de Salud Pública. (2018). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT): *Presentación de resultados*. México: Gobierno Federal.
- Janesick, V. (1998) *Stretching exercises for qualitative researchers*. Thousand Oaks: SAGE.
- Jang, H. (2008) ‘Supporting students’ motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity’, *Journal of Educational Psychology*, 100: 798–811.
- Jang, H., Kim, E.J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory’s motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi:10.1037/a0028089
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. doi:10.1037/a0019682
- Kjønniksen, L., Fjørtoft, I. & Wold, B. (2009). Attitude to Physical Education and Participation in Organized Youth Sports during Adolescence related to Physical Activity in Young Adulthood: A 10-Year Longitudinal Study. *European Physical Education Review*, 15 (2), 139-154.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children’s behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233–248

- La Guardia, J. & Patrick, H. (2008) Self-Determination Theory as a Fundamental Theory of Close Relationships. *Canadian Psychology*, 49, 201-209. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012760>
- Lepper, M. R., & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 479-486.
- Lim, B. C., & Wang, C. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 52-60.
- Llanos, C., Cervelló, E., y Tabenero, B. (2008) Una investigación sobre el clima motivacional en las clases de educación física: un elemento del entorno a considerar por el profesor. *Bordón* 60 (1), 59-76.
- López, P. A. Monjas & B. Pérez (2003), Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar, Barcelona, inde.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sport Sciences*, 21, 883-904.
- Noguera, I. (1995). Enseñanza del deporte y Educación Física. Perfiles educativos, 68.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J., Fernández-Río, J., y González, C. (2012) Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en Educación Física. *Aula abierta*, (40), 51-62.
- Mertens, D. (2005). Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. Thousand Oaks: Sage.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Moreno, E. (Ed.). (2011) *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- Moreno-Murcia, J.A. y Martínez-Camacho, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de psicología del deporte*, 6 (2), pp. 39-54.
- Murcia, N. & Jaramillo, L. (2005). Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), pp. 175-212.
- Murcia, N., Jaramillo, L. G., Loaíza, M., & Camacho, H. (2005). Imaginarios de los jóvenes escolares ante la clase de educación física. *Editorial Kinesis Armenia, Colombia*.

- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *The British Journal of Educational Psychology*, 71, 225–242. doi:10.1348/000709901158497
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of educational psychology*, 97(3), 444.
- Ntoumanis, N. (2012). A self-determination theory perspective on motivation in sport and physical education: Current trends and possible future research directions. *Motivation in sport and exercise*, 3(1), 91-128.
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self determination theory perspective. *Theory and research in Education*, 7(2), 194-202.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017) Education at a Glance 2017: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015) *Carta Internacional de la Educación física, la actividad física y el deporte*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa
- Organización Mundial de la Salud. (2010). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44441/97892?sequence=1&TS>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud. Ginebra. Recuperado de: https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_inactivity/es/
- Organización Mundial de la Salud. (2019, 22 de noviembre). Un nuevo estudio dirigido por la OMS indica que la mayoría de los adolescentes del mundo no realizan suficiente actividad física, y que eso pone en peligro su salud actual y futura. [comunicado de prensa] <https://www.who.int/es/news/item/22-11-2019-new-who-led-study-says-majority-of-adolescents-worldwide-are-not-sufficiently-physically-active-putting-their-current-and-future-health-at-risk>
- O’Sullivan, M., & Deglau, D. A. (2006). Principles of professional development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 441-449.
- Palacios, J. (1984) La cuestión escolar: críticas y alternativas, Barcelona, Laia.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., & Briere, N.M. (2001). Associations among, perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279–306. doi:10.1023/A:1014805132406

- Pelletier, L. G., & Sarrazin, P. (2007). Measurement issues in self-determination theory and sport. In M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 143–152, 331–334). Human Kinetics.
- Peña, O., Barceinas, A., Medellín, Gómez, D., & González, D. (2014) Serie: Educación Física en la Educación Primaria. Orientaciones para el docente. Ciudad de México, México: Secretaría de educación pública.
- Pihu, M., Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2008). How students' perceptions of teachers' autonomy-supportive behaviours affect physical activity behaviour: an application of the trans-contextual model. *European Journal of Sport Science*, 8(4), 193-204.
- Puente, C., y Pérez, A. (Sin Fecha). *La clase de educación física: los retos de estos tiempos*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/havana/areas-of-action/education/trabajos-academicos/>
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). Action research: Participative inquiry and practice. Sage Publications, 2008.
- Reeve, J. (in press) Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. Manuscript under review.
- Reeve, J. (2003). Motivación y emoción. Madrid: McGraw-Hill.
- Reeve, J. (2006) 'Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit', *Elementary School Journal* 106: 225–36.
- Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). How autonomy-supportive teachers teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Reeve, J., & Cheon, S. (2014). An intervention-based program of research on teachers' motivating styles. *Advances in motivation and achievement*, 18, 293-339.
- Reeve, J., Deci, E. & Ryan, R. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. *Big theories revisited*, 4, 31-60.
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145-154.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Barch, J., & Jeon, S. (2004). Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147–169.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. & Omura, M. (2002) 'Providing a rationale in an autonomy supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity', *Motivation and Emotion* 26: 183–207.
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., ... & Wang, C. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93-110.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450–461.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation* (Vol. 40, pp. 1-56). Lincoln: University of Nebraska Pres.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 749–761.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the class- room: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550–558.
- Ryan, R. M., y Niemiec, C. P. (2009). Self-determination theory in schools of education: Can an empirically supported framework also be critical and liberating? *Theory and Research in Education*, 7, 263–272. doi:10.1177/1477878509104331
- Sánchez-Oliva D, Pulido-González J, Leo FM, González-Ponce I, y García-Calvo T. (2017). Effects of an intervention with teachers in the physical education context: A Self Determination Theory approach. *PLoS ONE* 12(12): e0189986. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189986>
- Savage-Speegle, A. L. (2017). *Autonomy Supportive Teaching Strategies and Student Motivation in Middle School Physical Education*. (Tesis inédita de doctorado) Walden University.

- Secretaría de Salud (2017) Acciones desde la secretaría de salud para la erradicación de todas las formas de malnutrición en las escuelas. Recuperado del sitio de internet Dirección General de Alimentación y Desarrollo Comunitario: <http://sitios.dif.gob.mx/dgadc/wpcontent/uploads/2017/08/SALUD.pdf>
- Shephard, R., & Trudeau, F. (2000). The legacy of physical education: influences on adult lives- tyle. *Pediatric Exercise Science*, 12, 34–50.
- Skinner, E. (1996) A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology* 71: 549–70.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104, 108–120.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Duriez, B., Luyten, P., & Goossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 38, 487–498
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of educational psychology*, 95(1), 97.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2005) A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research quarterly for exercise and sport*, 77(1), 100-110.
- Standage, M., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and well-being. In *Advances in motivation in sport and exercise*, 3rd edition (pp. 233-270). Human Kinetics.
- Swennen, A., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14,531-542. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600802571387>.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., & Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 19, 235–243.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., Standage, M., & Spray, C. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(1), 99–120.

- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 23, 239-253.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010) The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, student's motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242-253.
- Theodosiou, A., & Papaioannou, A. (2006). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 361-379.
doi:10.1016/j.psychsport.2005.10.002
- Sánchez-Oliva, D. (2014). Motivación y desarrollo positivo en el alumnado a través de la educación física. (Tesis doctoral).
- Sanchez-Oliva, D., Sanchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Kinnafick, F. E., y García-Calvo, T. (2014). Physical education lessons and physical activity intentions within Spanish secondary schools: A self-determination perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(2), 232-249.
- Sun, H., Li, W., & Shen, B. (2017). Learning in physical education: A self-determination theory perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 277-291.
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & 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.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy supportive communication style upon early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76, 483– 501.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E.L. (2006) Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist* 41,19–31.
- Vallerand, R. J. (2007). "Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity," in Handbook of Sport Psychology, eds G. Tenenbaum and R. C. Eklund (New York, NY: Wiley), 59–83.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.

- Vallerand, R.J., & Losier, G.F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142–169. doi:10.1080/10413209908402956
- Vallerand, R. J., y Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Handbook of Sport Psychology*, 2, 389–416.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 650-661. doi: 10.1016/j.psychsport.2013.04.006
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & 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.
- Velert, C. P., Pérez-Gimeno, E. y Valencia-Peris, A. (2012). Facilitación de la autonomía en el alumnado dentro de un modelo pedagógico de educación física y salud. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (40), 28-44.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81–91.
- Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., y López-Walle, J. (2016). Validación mexicana del Cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 33(2), 143-150.
- Zhang, T., Solmon, M., Kosma, M., Carson, R. L., & Gu, X. (2011). Need support, need satisfaction, intrinsic motivation, and physical activity participation among middle school students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 51-68.

Apéndices

Apéndice A. Carta informativa de consentimiento informado para alumnos

Mérida, Yucatán a 20 de marzo de 2018

Estimados padres de familia:

Con gusto les saludamos y por este medio les informamos que esta semana contaremos con la visita de una alumna de posgrado en Psicología Aplicada al Deporte, de la Universidad Autónoma de Yucatán, quien llevará a cabo un estudio sobre la motivación de los alumnos que cursan el 4to y 5to grado de primaria durante las clases de educación física. Los alumnos contestarán algunos cuestionarios, por lo que es muy importante la asistencia de sus hijos(as). Cabe señalar que la información resultante es confidencial y exclusivo de la escuela primaria y los autores del estudio.

Agradecemos de antemano su apoyo y disposición para que su hijo(a) participe en el proyecto.

ATENTAMENTE

DIRECCIÓN ACADÉMICA

En caso que desee que sus hijos(as) no participen en el estudio puede hacer llegar el talón de este aviso con los datos del alumno y su firma.

Nombre del alumno _____

Firma del padre o tutor _____

Apéndice B. Carta informativa de consentimiento informado para maestros

Mérida, Yucatán a 14 de abril de 2018

El presente estudio de investigación aplicada, aborda las estrategias de enseñanza que permiten mejorar la motivación de los alumnos durante la clase de educación física. El cual está conducido por la Lic. Claudia Carolina Romero García, como parte del programa educativo *Psicología Aplicada en el área del Deporte* de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Por este medio se informa si desea participar en el estudio, que las actividades a realizar consisten en:

Cumplimentar cuestionarios y autoregistros sobre los estilos motivacionales, los cuales serán administrados al inicio y término de la intervención.

Asistir presencialmente a las sesiones de trabajo.

Apoyar en aspectos de logística para las visitas programadas a las escuelas.

Es importante señalar que la información obtenida de su participación en la intervención es de carácter confidencial, de uso exclusivo de los investigadores y no se empleará para otro propósito ajeno al del estudio. Así mismo se informa que usted tiene la libertad de abandonar el proyecto si así lo desea.

De antemano le agradecemos su participación para el desarrollo de este proyecto.

Nombre y firma del maestro de educación física

Apéndice C. Escala de Comportamientos Instructivos de Apoyo a la Autonomía del Alumnado

Lee con atención cada una de las oraciones y asigna la puntuación que defina mejor tu comportamiento.

Nunca	Frecuencia Baja		Frecuencia Media-Baja		Frecuencia Media	Frecuencia Media-Alta		Frecuencia Alta		Siempre
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1. Explico tan claramente que entienden todo lo que digo	
2. Resalto las cosas más importantes que tienen que aprender	
3. Me intereso por saber si entienden mis explicaciones	
4. Les animo para que se esfuercen	
5. Les presto atención cuando lo necesitan	
6. Felicito a mis alumnos cuando se esfuerzan o les salen bien las cosas	
7. Les hago pensar sobre lo que están haciendo y por qué deben hacerlo así	
8. Consigo que comprendan y corrijan lo que están haciendo mal	
9. Reúno al alumnado para comentar sobre lo que hemos trabajado	
10. Explico los objetivos de la tarea	

Apéndice D. Escenario de Enseñanza de Apoyo a la Autonomía

¿Este enfoque de la enseñanza describe lo que haces a diario para motivar e involucrar a tus estudiantes?	Sí	No
Mientras planificas y preparas una próxima clase, piensas en lo que tus alumnos quieren y necesitan.		
Te preguntas si los estudiantes encontrarán la lección interesante y relevante para sus vidas.		
Para apoyar su interés y valorar la lección, preparas algunos recursos por adelantado para que puedan ver cuán interesante y cuán importante es realmente la lección es.		
Para involucrar mejor a los estudiantes en la lección, creas una actividad desafiante para que hagan los estudiantes, y usted crea algunas preguntas interesantes para promover su interés.		
A medida que comienza el período de clase, invitas a dar sugerencias y sugerencias de los estudiantes antes de finalizar la lección del plan del día, dejando que sus estudiantes sepan que usted recibe y valora su pensamientos, ideas y sugerencias.		
Para motivar a los estudiantes, tomas el tiempo para explicar por qué la lección es importante, cómo se alinea con sus objetivos personales, y por qué es algo que realmente vale la pena hacer.		
Cuando los estudiantes encuentran dificultades y contratiempos, muestras paciencia dándoles el tiempo y el espacio que necesitan para resolver el problema para ellos mismos.		
Cuando los estudiantes se quejan y muestran poco o nada iniciativa, usted reconoce y acepta sus sentimientos negativos, diciendo que entiendas por qué podrían sentirse de esa manera, dado la dificultad y complejidad de la lección.		
Mientras hablas con tus estudiantes, resistes cualquier lenguaje de presión como " deberías ", " debes ", y " tienes que hacerlo ". En cambio, comunicas tu comprensión y aliento.		
En general, tomas la perspectiva de tus estudiantes, das la bienvenida a sus pensamientos, sentimientos y acciones en el flujo de la lección, y apoyas su capacidad de desarrollo para autorregulación autónoma.		

Apéndice E. Escenario de Enseñanza Controlador

¿Este enfoque de la enseñanza describe lo que haces a diario para motivar e involucrar a tus estudiantes?	Sí	No
Mientras planificas y preparas una próxima clase, piensas en qué necesidad debe ser cubierta.		
Usted hace un plan paso a paso de lo que los estudiantes se supone que deben hacer y cuándo se supone que deben hacerlo.		
Como la clase comienza el período, usted les dice a los estudiantes qué hacer, monitorea su cumplimiento de cerca, y cuando sea necesario, deje en claro que no hay tiempo que perder.		
Para mantener a los estudiantes en la tarea, se aseguran de que sigan sus instrucciones, obedecen sus asignaciones, y básicamente hacen lo que se supone que deben hacer.		
Cuando los estudiantes se desvían de la tarea, los corrige diciendo: " Deberías estar trabajando ahora ", " actuar responsablemente " y " hay un tiempo para trabajar y hay un tiempo para jugar, ahora es un momento para trabajar ".		
Para motivar a los estudiantes, usted ofrecer pequeños incentivos y privilegios.		
Cuando los estudiantes se encuentran dificultades y contratiempos, interviene rápidamente para mostrarles y contarles la forma correcta de hacerlo.		
Cuando hacen lo que les dices que hagan y cuando producen respuestas correctas, sonrías y le das tu alabanza.		
Cuando no hacen lo que les dices que hagan y cuando portarse mal, dejas en claro que estás a cargo y que es tu responsabilidad de asegurarse de que actúen de manera responsable y completa su trabajo.		
En general, tomas una actitud " sin tonterías " y te aseguras los estudiantes hacen lo que les dices que hagan, incluso si eso significa que necesitas empujar y presionarlos para hacer lo que se supone y requiere hacer.		

En cada uno de los siguientes enunciados **marca con una cruz (X) el número** con el que más te identifiques.

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Parcialmente en desacuerdo
- 4 Medianamente de acuerdo
- 5 Parcialmente de acuerdo
- 6 De acuerdo
- 7 Totalmente de acuerdo

En esta clase de educación física

En esta clase de educación física							
1...sentimos que el(la) maestro(a) nos da opciones y posibilidades.	1	2	3	4	5	6	7
2...nos sentimos comprendidos por nuestro(a) maestro(a).	1	2	3	4	5	6	7
3...podemos ser honestos con nuestro(a) maestro(a) durante la clase.	1	2	3	4	5	6	7
4...el(la) maestro(a) muestra confianza en nuestra capacidad de hacerlo bien.	1	2	3	4	5	6	7
5...sentimos que nuestro(a) maestro(a) nos acepta.	1	2	3	4	5	6	7
6...el(la) maestro(a) se asegura que realmente entendamos los objetivos de la clase y todo lo que necesitamos hacer.	1	2	3	4	5	6	7
7...el(la) maestro(a) nos anima a hacer preguntas.	1	2	3	4	5	6	7
8...confiamos mucho en nuestro(a) maestro(a).	1	2	3	4	5	6	7
9...el(la) maestro(a) contesta nuestras preguntas completa y detalladamente.	1	2	3	4	5	6	7

En cada uno de los siguientes enunciados **marca con una cruz (X) el número** con el que más te identifiques.

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Parcialmente en desacuerdo
- 4 Medianamente de acuerdo
- 5 Parcialmente de acuerdo
- 6 De acuerdo
- 7 Totalmente de acuerdo

En esta clase de educación física

10...el(la) maestro(a) sabe manejar muy bien nuestras emociones.	1	2	3	4	5	6	7
11...sentimos que nuestro(a) maestro(a) se preocupa por nosotros como personas.	1	2	3	4	5	6	7
12...no nos sentimos muy bien con la forma en que el(la) maestro(a) nos habla.	1	2	3	4	5	6	7
13...el(la) maestro(a) intenta comprender cómo vemos las cosas antes de sugerir nuevas formas de hacerlo.	1	2	3	4	5	6	7
14...sentimos la confianza de compartir nuestros sentimientos con el(la) maestro(a).	1	2	3	4	5	6	7
15...el(la) maestro(a) pone atención a cómo nos gustaría hacer las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
16...el(la) maestro(a) nos ayuda a mejorar.	1	2	3	4	5	6	7
17...el(la) maestro(a) nos hace sentir que somos buenos en esta clase.	1	2	3	4	5	6	7
18...sentimos que el(la) maestro(a) le agrada que lo que hagamos lo hagamos bien.	1	2	3	4	5	6	7
19...el(la) maestro(a) nos hace sentir que somos capaces de hacer las actividades.	1	2	3	4	5	6	7
20...el(la) maestro(a) nos apoya.	1	2	3	4	5	6	7
21...el(la) maestro(a) nos anima a trabajar juntos en las actividades de clase.	1	2	3	4	5	6	7
22...el(la) maestro(a) nos respeta.	1	2	3	4	5	6	7
23...el(la) maestro(a) se interesa por nosotros.	1	2	3	4	5	6	7
24...sentimos que el(la) maestro(a) es amigable con nosotros.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo G. Escala de Percepción de Locus de Causalidad en la Educación Física (PLOC-EF)

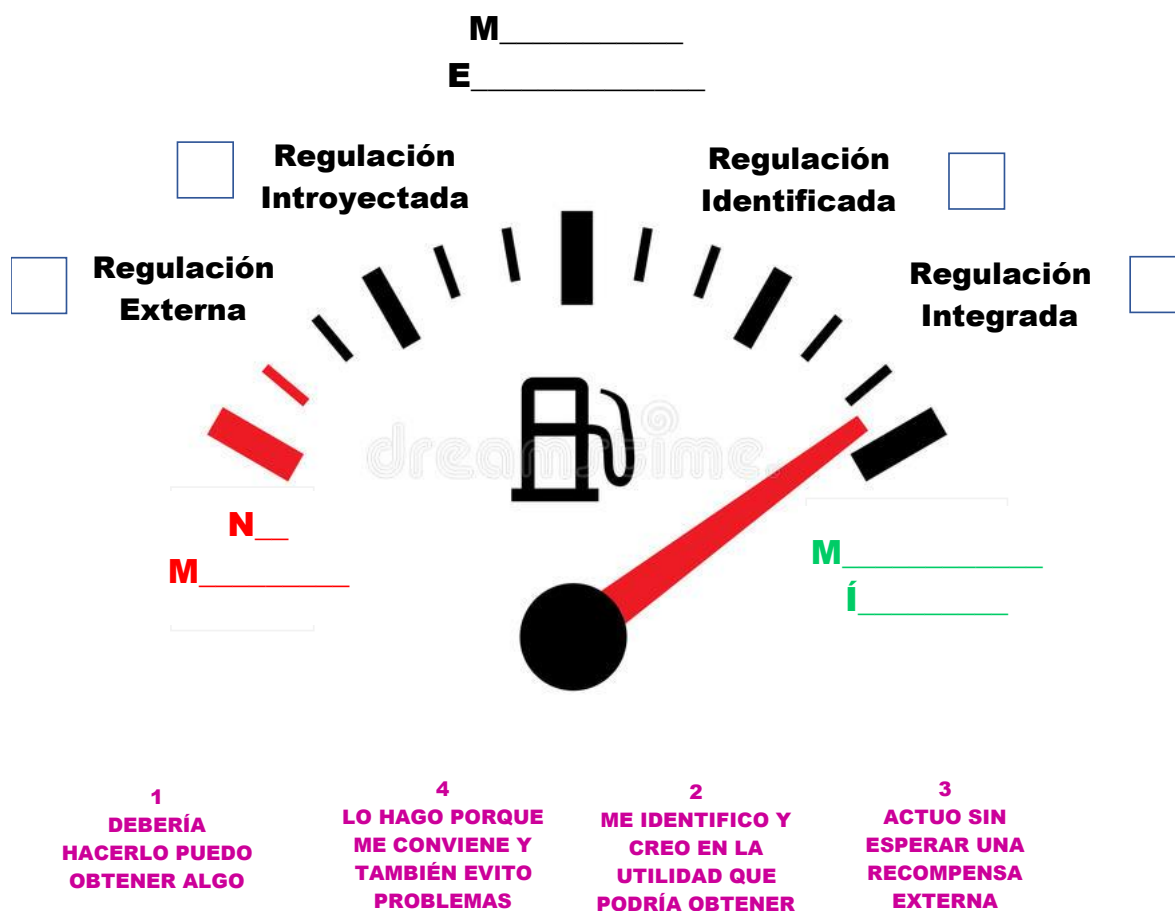
INSTRUCCIONES: En cada uno de los siguientes enunciados **marca con una cruz (X) el número** con el que más te identifiques.

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Parcialmente en desacuerdo
- 4 Medianamente de acuerdo
- 5 Parcialmente de acuerdo
- 6 De acuerdo
- 7 Totalmente de acuerdo

Participo en esta clase de Educación Física...							
1...porque es divertida.	1	2	3	4	5	6	7
2 ...porque me gusta aprender nuevas habilidades.	1	2	3	4	5	6	7
3 ...porque es emocionante.	1	2	3	4	5	6	7
4 ...porque disfruto como me siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas.	1	2	3	4	5	6	7
5 ...porque quiero aprender habilidades deportivas.	1	2	3	4	5	6	7
6...porque es importante para mí hacerlo bien.	1	2	3	4	5	6	7
7 ...porque quiero mejorar en los deportes.	1	2	3	4	5	6	7
8 ...porque puedo aprender habilidades que tal vez puedan ayudarme en otras áreas de mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
9 ...porque quiero que el maestro piense que soy buen estudiante.	1	2	3	4	5	6	7

10 ...porque me sentiré mal conmigo mismo si no lo hago.	1	2	3	4	5	6	7
En cada uno de los siguientes enunciados <u>marca con una cruz (X) el número</u> con el que más te identifiques. 1 Totalmente en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 Parcialmente en desacuerdo 4 Medianamente de acuerdo 5 Parcialmente de acuerdo 6 De acuerdo 7 Totalmente de acuerdo Participo en esta clase de Educación Física...							
11 ...porque quiero que mis compañeros piensen que soy hábil.	1	2	3	4	5	6	7
12 ...porque me incomoda cuando no lo hago.	1	2	3	4	5	6	7
13 ...porque me meteré en problemas si no lo hago.	1	2	3	4	5	6	7
14 ...porque es lo que se supone debo hacer.	1	2	3	4	5	6	7
15 ...para que el (la) maestro(a) no me grite.	1	2	3	4	5	6	7
16 ...porque es parte del reglamento.	1	2	3	4	5	6	7
17 ...pero realmente no sé por qué lo hago.	1	2	3	4	5	6	7
18 ...pero no entiendo por qué debemos tener esta clase.	1	2	3	4	5	6	7
19 ...pero en realidad siento que pierdo mí tiempo en esta clase.	1	2	3	4	5	6	7
20 ...pero no veo lo que estoy obteniendo de esta clase.	1	2	3	4	5	6	7

Apéndice H. Hojas de trabajo para el aprendizaje de conceptos teóricos



Necesidades del alumno

Necesidades psicológicas básicas

Autonomía
Competencia
Relación

FACILITADORES DE MOTIVACIÓN



Motivación

Mayor autodeterminación

Menor autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación
(SDT; Deci & Ryan, 1985; Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000)

DESCRIBE CON TUS PALABRAS QUÉ ES AUTONOMÍA, COMPETENCIA Y RELACIÓN.

AUTONOMÍA	
COMPONENTE	PALABRA CLAVE
1. Condición de habilitación para iniciar conductas.	
2. Toma la perspectiva de la otra persona.	
3. Valora las oportunidades de crecimiento personal.	
4. Comportamientos informativos	
5. Promueve la motivación interna	
6. Utiliza un lenguaje flexible	
7. Proporciona explicaciones racionales	
8. Reconoce y acepta expresiones de afecto negativo	

INDICA EL NÚMERO CORRESPONDIENTE A CADA AFIRMACIÓN

1 Estilo motivacional controlador 2 Estilo motivacional de apoyo a la autonomía	
Crear actividades desafiantes para los alumnos.	
Se asegura de que el contenido se lleve a cabo siguiendo sus instrucciones	
Supone que el resultado debe darse de forma inmediata.	
Permite el involucramiento de los alumnos mediante la solicitud de sus opiniones.	
Brinda incentivos o privilegios como estrategia.	
Se interesa por corregir ejerciendo presión en los alumnos.	
Considera las necesidades de los alumnos en la planificación de clase.	
Es capaz de reconocer y aceptar los sentimientos de los alumnos	



¿QUÉ ESTILO FAVORECE LA SATISFACCIÓN DE NECESIDADES?

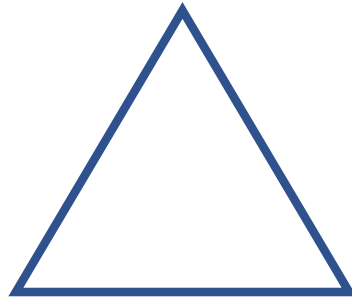
¿QUÉ ESTILO FAVORECE LA IMPLICACIÓN EN LAS ACTIVIDADES?

¿QUÉ ESTILO MOTIVACIONAL FAVORECE EL ABURRIMIENTO?

INDICA EL NÚMERO CORRESPONDIENTE A CADA AFIRMACIÓN

1. AUTONOMÍA 2. COMPETENCIA 3. RELACIÓN	
Mi opinión cuenta en cuanto a qué actividades quiero practicar.	
El profesor contesta nuestras preguntas completa y detalladamente.	
El maestro nos hace sentir que somos buenos en esta clase.	
Tengo que forzarme para hacer las actividades.	
Mis compañeros me hacen sentir comprendido durante la clase.	
El maestro nos anima a trabajar juntos en las actividades de clase	
Siento cierta libertad de acción.	
Realmente entendamos los objetivos de la clase y todo lo que necesitamos hacer.	
El maestro muestra respeto hacia nosotros	

MENCIONA LA CANASTA BÁSICA DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS



Apéndice I. Estrategias de apoyo a las necesidades psicológicas básicas

Ejes de apoyo a las necesidades psicológicas básicas	Estrategias
Autonomía	
Consideración de la perspectiva de los alumnos	(1) Tomarse el tiempo para escuchar y ser receptivo a las necesidades de sus participantes (2) Preguntas alentadoras y comentarios de sus participantes sobre su objetivos, problemas o preferencias
Asesoría a los alumnos Lenguaje Coherencia	(1) Dando explicaciones significativas y apropiadas (2) Dar retroalimentación específica y constructiva (3) Usar un lenguaje inclusivo
Reconocer los sentimientos de los alumnos Afectos negativos o positivos en los niños	(1) Reconociendo los sentimientos, pensamientos, comportamientos y sugerencias para la clase de los participantes y respondiendo apropiadamente (2) Ofreciendo elogio significativo
Estructura de la clase Libertad de acción	(1) Crear oportunidades para que los participantes tengan aportes y tomen decisiones sobre el entrenamiento (2) Ofrecer opciones y variedad que sean realistas y relevantes para su las necesidades de los participantes (3) Encontrar oportunidades para interactuar con todos los participantes Maximizar las oportunidades de elección
Mostrar paciencia	(1) Brindar el tiempo suficiente para la comprensión de las tareas y afectos de los alumnos.
Competencia	
Promover retos óptimos	(1) Modificar habilidades y actividades
	(2) Modificar espacios, equipos, reglas o ayudar a los estudiantes a que alcancen el éxito en la actividad.

	(3) Permitir la creatividad para que ellos puedan modificar y sean acordes a sus necesidades.
	(4) Ofrecer varios niveles de dificultad
	(5) Brindar suficiente tiempo de practica de las habilidades o ejercicios en cuestión
Establecimiento de objetivos y retroalimentación instruccional positiva.	(1) Ser específico en lo que se espera que realice y hacer fácil para él para que acepte el reto de la actividad
	(2) Elegir a uno de los alumnos para que realice una demostración de la habilidad que ha realizado exitosamente para que sirva de ejemplo al grupo
Relación	
Reconocimiento de él como aliado para reconocer sus sentimientos	Fomentar actividades orientadas a los valores y formar parte de las actividades
Sensaciones de afecto y cuidados de los otros	Promover actividades que permitan mostrar el interés por el bienestar de los compañeros mediante el cuidado de unos a otros.

Apéndice J. Formato para la adecuación de estrategias motivacionales

Planeación N°			
Esquema de clase	Actividades (DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE CLASE) Se escriben las que consideren en su planeación de clase.	NOMBRE DEL EJE DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (Coloca entre paréntesis que necesidad se satisface autonomía, relación y competencia, recuerda que la clase contiene al menos una estrategia para cada necesidad)	ESTRATEGIA PARA EMPLEAR CONFORME A LOS EJES DE LAS NPB ¿CÓMO APLICARÁS LA ESTRATEGIA EN ESTA ACTIVIDAD? Descríbela.

Apéndice K. Formato de autoregistro de estrategias aplicadas en clase

Necesidades psicológicas básicas		N°	Estrategia	Cumplimiento	
Autonomía	1	Tomarse el tiempo para escuchar y ser receptivo a las necesidades de sus participantes			
	2	Brindar explicaciones significativas y apropiadas.			
	3	Dar retroalimentación específica y constructiva.			
	4	Ofrecer elogio significativo.			
	5	Crear oportunidades para que los participantes tengan aportes y tomen decisiones sobre el contenido de la clase.			
	6	Ofrecer opciones y variedad que sean realistas y relevantes para las necesidades del alumno.			
	7	Encontrar oportunidades para interactuar con todos los participantes			
	8	Brindar el tiempo suficiente para la comprensión de las tareas y afectos de los alumnos			
Competencia	9	Modificar espacios, equipos, reglas o ayudar a los estudiantes a que alcancen el éxito en la actividad.			
	10	Permitir la creatividad para que ellos puedan modificar y sean acordes a sus necesidades			
	11	Ser específico en lo que se espera que realice y hacer fácil para él para que acepte el reto de la actividad			
	12	Elegir a alumno para que realice una demostración de la habilidad que ha realizado exitosamente que sirva como ejemplo			
Relación	13	Fomentar actividades orientadas a los valores			
	14	Formar parte de las actividades con los alumnos			
	15	Promover actividades que permitan mostrar el interés por el bienestar de los compañeros mediante el cuidado de unos a otros			
GRADO Y GRUPO		N°	Descripción		
Obstáculos	1				
	2				
	3				
Facilitadores	1				
	2				
	3				
OBSERVACIONES IMPORTANTES					

Apéndice L. Elementos específicos de una clase en educación física

Estrategias Didácticas:	
Estilos de Enseñanza	Estrategias para la Participación de los Alumnos:
Materiales Didácticos:	Observaciones:

ACTIVIDADES	
I N I C I O D E S A R R O L L O C I E R R E	